

Katharina Weisser

„Seit wir im Zoo waren – weiß ich das!“

Sprachförderung in einem Regelkindergarten am
Beispiel eines Mädchens mit phonologischen Störungen

[HTTP://OPUS.BSZ-BW.DE/HSRT/](http://opus.bsz-bw.de/HSRT/)

© WEISSER 2008

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
(31.07.2007)

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Katharina Weisser

THEMA:

„Seit wir im Zoo waren – weiß ich das!“

**Sprachförderung in einem Regelkindergarten am Beispiel
eines Mädchens mit phonologischen Störungen**

THEMA VEREINBART MIT

REFERENTIN: Dr. phil. habil. Prof. Iris Füssenich

KOREFERENT: OSR a. e. H. Gerhard Fichtner

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	7
1.1. Wahl des Themas.....	7
1.2. Aufbau der Arbeit.....	8
2. Elementarbildung in Baden Württemberg.....	11
2.1. Vergleich Regelkindergärten – Schulkindergärten	12
2.1.1. Regelkindergärten.....	13
2.1.2. Schulkindergärten	15
2.2. Bildungs- und Erziehungsauftrag des (Regel-)kindergartens	17
2.3. Der Orientierungsplan	19
2.4. Sprachförderung im Regelkindergarten	23
3. Sprachförderung von Anfang an – Bedeutung der Sprachentwicklung	26
3.1. Voraussetzungen für den Spracherwerb	27
3.1.1. Sensomotorische Voraussetzungen.....	28
3.1.2. Hirnphysiologische Voraussetzungen und Abläufe der Sprache	29
3.1.3. Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Motorik	34
3.2. Sprachentwicklung	36
3.2.1. Spracherwerb aus kognitionstheoretischer Sicht.....	41
3.2.2. Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht.....	43
3.3. Bedeutung der sozialemotionalen Entwicklung für den Spracherwerb	46
3.4. Störungen der Sprachentwicklung.....	48
4. Von klassischen Therapieansätzen zu ganzheitlichen Formen der Sprachförderung	52
4.1. Klassische Therapie von Aussprachestörungen	54
4.2. Kritik an Sprachförderprogrammen	59
4.3. Voraussetzungen für eine ganzheitliche Sprachförderung.....	61
4.3.1. Sprachförderung als Teil einer Gesamtkonzeption.....	62

4.4. Bausteine einer ganzheitlichen Sprachförderung	64
4.4.1. Anwendung von Modellierungstechniken	65
4.4.2. Leitlinien der Sprachförderung	67
4.4.3. Bedeutung der Emotion für die Sprachförderung	68
4.4.4. Förderung von Sprache und Motorik – Ansätze der Psychomotorik als wichtiger Baustein einer ganzheitlichen Sprachförderung	70
4.4.5. Die Bedeutung von spielerischen Formaten in der Sprachtherapie	73
4.4.6. Zusammenarbeit mit den Eltern	76
5. Förderung phonologischer Fähigkeiten	78
5.1. Begriffsklärung: Dyslalie	79
5.2. Abgrenzung: phonetische Entwicklungsstörungen/ phonologische Entwicklungsstörungen	83
5.3. Erwerb des phonologischen Systems	85
5.4. Störungen im Erwerb	91
5.5. Erfassung von phonologischen Prozessen am Beispiel des AVAK-Tests	95
5.6. Leitlinien für die Therapie von phonologischen Störungen	100
6. Julia – Fallbeschreibung	103
6.1. Beschreibung des Kindes und seiner familiären Situation	104
6.2. Situation im Regel- und Schulkindergarten	108
6.3. Diagnostik der phonologischen Störungen	109
6.3.1. Erste Durchführung des AVAK-Tests mit 4;6 Jahren	110
6.3.2. Zweite Durchführung des AVAK-Tests mit 4;9 Jahren	112
6.3.3. Dritte Durchführung des AVAK-Tests mit 5;6 Jahren	114
7. Therapieverlauf	118
7.1. Einzelförderung	119
7.1.1. Rahmenbedingungen	119
7.1.2. Therapiephase 1 – Oktober 2005 bis April 2006	119
7.1.3. Therapiephase 2 – Mai 2006 bis Juli 2006	122
7.1.4. Therapiephase 3 – September 2006 bis Dezember 2006	124
7.1.5. Gutachtenphase Januar/ Februar 2007	126
7.1.6. Therapiephase 4 – Januar 2007 bis Juli 2007	130

7.1.7. Bedeutung der Emotion	133
7.1.8. Handlungsorientierung.....	137
7.2. Förderung in der Kleingruppe	139
7.2.1. Die grundlegende Arbeit in der Kleingruppe	139
7.2.2. Aufbau der Förderung in den Kleingruppen und wichtige Rituale	142
7.2.3. Beispiele zu den verschiedenen Stundeninhalten	144
7.2.4. Ablauf einer Beispielstunde zum Thema „Sommer“	153
 8. Integration der Sprachförderung in den Kindergartenalltag – im Sinne der Ganzheitlichkeit	 156
8.1. Kooperation und Zusammenarbeit im Team als wichtige Voraussetzung	156
8.2. Sprachfördernde Anlässe im Alltag schaffen und aufgreifen.....	157
8.3. „Spuren hinterlassen“	162
8.4. Verknüpfung von Projekten des Kindergartens und Sprachförderung.....	163
 9. Fazit.....	 165
 10. Literaturverzeichnis	 171

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1:	Vergleich Regel-/ Schulkindergarten – Unterschiede und Gemeinsamkeiten	12
Abbildung 2:	Betriebsformen für die Betreuung von Kindern im Alter von 3 Jahren bis Schuleintritt.....	14
Abbildung 3:	Erziehungs- und Bildungsmatrix	23
Abbildung 4:	Dimensionen der Sprachförderung	24
Abbildung 5:	Spracherwerb als Handlungskompetenz in verschiedenen Bereichen.....	25
Abbildung 6:	Sprachbaum nach Wendlandt.....	28
Abbildung 7:	Funktionale Areale des Gehirns.....	31
Abbildung 8:	Wernicke-Areal	33
Abbildung 9:	subkortikale Hirnregionen, die am Sprechen beteiligt sind	34
Abbildung 10:	Techniken des Modellierens	68
Abbildung 11:	Phonemerwerbsprozess nach Jakobson	90
Abbildung 12:	Phonologische Prozesse	94
Abbildung 13:	Durchführung des AVAK am 03.07.2006 - Lautinventar mit 4;6Jahren.....	116
Abbildung 14:	Durchführung des AVAK am 06.10.2006 - Lautinventar mit 4;9Jahren.....	118
Abbildung 15:	Durchführung des AVAK am 11.06.2007 - Lautinventar mit 5;6Jahren.....	119
Abbildung 16:	Übersicht von allen drei Durchführungen des AVAK-Tests...	120
Abbildung 17-33:	Ablaufkärtchen für die Stunden.....	ab 150

„Wenn man Sprache sät,
erntet man Kommunikation.
Sät man vorgegebene Kommunikation,
so erntet man Desinteresse.“

Bruce Baker

1. Einleitung

1.1. Wahl des Themas

Sprache ist die wichtigste Grundlage der Kommunikation mit anderen Menschen, durch die Gedanken und Gefühle zum Ausdruck gebracht, Bedeutungen vermittelt, Erlebnisse verarbeitet, Erfahrungen ausgetauscht, Wünsche und Begehren kundgetan, Zusammenhänge verstanden und Handlungen geplant werden.

Sprache und Sprechen helfen dem Kind, Erscheinungen und Vorgänge der Umwelt zu verarbeiten, zu erkennen und zu unterscheiden. Erscheinungen und Vorgänge der Umwelt werden durch Sprache verfügbar. Sprache ermöglicht dem Kind auch die geistige Überbrückung von Raum und Zeit, sich aus dem „Jetzt und Hier“ zu lösen, Vergangenheit ins Blickfeld zu rücken. Erfahrungen des Kindes bleiben durch Sprache gegenwärtig, auch wenn sich Personen und Dinge nicht in unmittelbarem Sichtkontakt befinden. Durch Sprechen und Sprache nimmt das Kind Kontakt zu seiner Umwelt auf, stellt Beziehungen zu anderen Menschen her.

Dabei nehmen im Kleinkindalter Mimik, Gestik und Intonation noch einen großen Platz im Kommunikationssystem des Kindes ein. Erst im fortgeschrittenen Kindergartenalter überwiegt der Informationsgehalt des Gesprochenen.

Treten bei einem Kind Aussprachestörungen auf kann dies gravierende Folgen auf die gesamte Entwicklung haben. Aussprachestörungen können Kinder als nicht verstehbar sozial isolieren, das sprachliche Kompetenzgefühl beeinträchtigen und Vorurteile und Zweifel auslösen, ob das Kind schulfähig sei, denn normalerweise können Kinder bei Schuleintritt korrekt sprechen.

Den Anlass für diese Arbeit gab mir Julia¹, die ich in einem Regelkindergarten kennen lernte, auf der Suche nach einem Kind, das ich im Rahmen meines sprachtherapeutischen Praktikums betreuen könnte. Zu diesem Zeitpunkt verfügte Julia erst über eine Art Vokalsprache mit sehr wenigen Konsonanten, obwohl sie bereits 3;10 Jahre alt war. Trotz dieser massiven Störungen besuchte sie einen Regelkindergarten und keinen Schulkindergarten für Sprachbehinderte. Zusammen mit den Erzieherinnen² entschied ich bereits vor meinem sprachtherapeutischen Praktikum mit der Förderung zu beginnen. Da Julia in diesem ersten Jahr zwar sehr große

¹ Name wurde geändert

² Aufgrund der besseren Lesbarkeit verzichtete ich auf die politisch korrekte Nennung beider Geschlechter. Ich verwende teils die weibliche und teils die männliche Form, meine aber immer beide Geschlechter

Fortschritte machte, es aber immer noch einige phonologische Prozesse in ihrer Aussprache gab, entschied ich mich die Förderung auch nach dem Praktikum fortzusetzen. Inzwischen sind daraus zwei Jahre geworden.

Neben der sprachlichen Förderung nahm auch die emotionale Förderung einen hohen Stellenwert ein. So baute ich z.B. einen Besuch in die Wilhelma in meine Förderung ein. Als Julia in den folgenden Stunden große Fortschritte zeigte und ich sie dafür lobte, antwortete sie mir: „Seit wir im Zoo waren weiß ich das!“ Ich finde dieser Satz bringt die Bedeutung der emotionalen Förderung innerhalb der Sprachförderung sehr deutlich zum Ausdruck. Deshalb wählte ich ihn als Titel für diese Arbeit.

Von Anfang an verstand ich Sprachförderung nicht als isoliertes Training. Ich versuchte die Förderung immer in Form von Spielen, Reimen, Geschichten, etc. in eine Handlung zu verpacken. Dabei ist es mir wichtig, dass das Kind im Mittelpunkt steht. Seine Interessen und Impulse bestimmen den Ablauf der Förderung. Diese Vorgehensweise bringt Bruce Baker meiner Meinung nach sehr gut zum Ausdruck. Deshalb stellte ich seine Aussage, als eine Art Leitsatz für meine praktische Arbeit an den Anfang dieser wissenschaftlichen Hausarbeit: „Wenn man Sprache sät, erntet man Kommunikation. Sät man vorgegebene Kommunikation, so erntet man Desinteresse.“

1.2. Aufbau der Arbeit

Die Kapitel 2, 3, 4 und 5 stellen den theoretischen Hintergrund für die folgenden drei Praxiskapitel dar.

Kapitel 2 gibt einen Überblick über die Elementarbildung in Baden Württemberg. In einem Vergleich werden die Institutionen Regel- und Schulkindergarten gegenüber gestellt. In einem weiteren Schritt stelle ich kurz den Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten dar. Er befindet sich momentan in der Pilotphase und wird bei seiner Implementierung die Arbeit des Regelkindergartens maßgeblich bestimmen und ein Stück weit auch verändern. Der Zusammenhang mit der Sprachförderung ergibt sich, weil hier einige Grundlagen für die Sprachförderung im Regelkindergarten zu finden sind. Mit diesem Punkt endet dann das zweite Kapitel.

Im dritten Kapitel gehe ich auf wichtige Voraussetzungen und den Ablauf der Sprachentwicklung ein. Dabei stelle ich z.B. auch hirnephysiologische Abläufe und die Bedeutung der sozialemotionalen Entwicklung dar. Denn „Sprachentwicklung wird [...]

nicht als isolierter Vorgang verstanden, sondern als Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, die wiederum in den Sozialisationsprozess eingebettet ist.“ (GROHNFELDT ⁶1993b, S. 19). Das dritte Kapitel endet mit der Beschreibung möglicher Störungen innerhalb der Sprachentwicklung. Fundierte Kenntnisse über die Sprachentwicklung sind eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer Therapie und das Erkennen wichtiger Zwischenschritte.

In Kapitel 4 versuche ich einen Bogen von den klassischen Therapieansätzen zu ganzheitlichen Formen der Sprachförderung zu spannen. Innerhalb der Sprachtherapie hat sich in den vergangenen Jahren sehr viel entwickelt. Obwohl man heute die Nachteile dieser klassischen Ansätze weiß, sind sie immer noch sehr häufig zu finden. Ich selbst präferiere eine ganzheitliche Form der Sprachförderung. Da es sich hierbei nicht um einen klar definierten Begriff oder eine bestimmte Konzeption handelt, versuche ich darzustellen, welche Voraussetzungen meiner Meinung nach dafür notwendig sind. Anschließend werde ich wichtige Bausteine einer ganzheitlichen Förderung etwas näher erläutern.

In Kapitel 5 gehe ich dann näher auf die Förderung phonologischer Fähigkeiten ein. Zuerst werde ich den immer noch sehr geläufigen, obwohl veralteten Begriff der Dyslalie erklären. Anschließend gehe ich auf die Entwicklung und eventuelle Störungen des phonologischen Systems ein und stelle ein Diagnoseverfahren zur Erfassung phonologischer Störungen vor. Abschließen möchte ich dieses Kapitel mit Leitlinien für die Therapie von phonologischen Störungen die aus den „Leitlinien zur spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“ (BRAUN et al. 1995, 315ff.) abgeleitet werden. Damit ist der theoretische Teil, der die Grundlagen für den folgenden Praxisteil liefert, abgeschlossen.

Der praktische Teil in Kapitel 6 beginnt mit der Vorstellung des Förderkindes Julia, der Beschreibung ihrer familiären Situation und ihrer Situation im Regel- und Schulkindergarten. Daran schließt sich die Diagnostik ihrer phonologischen Störungen an.

In Kapitel 7 beschreibe ich den Therapieverlauf, der aus zwei großen Teilen besteht. Die Therapie erfolgt in einer Einzelförderung und einer Förderung in einer Kleingruppe, in der Julia eines von sechs Kindern ist.

Im abschließenden achten Kapitel versuche ich die Integration der Sprachförderung in den Kindergartenalltag – im Sinne der Ganzheitlichkeit darzustellen. In meiner zweijährigen Fördertätigkeit arbeitete ich sehr eng mit den Erzieherinnen von Julia

zusammen. Nur so konnte die Idee einer ganzheitlichen Förderung umgesetzt werden und bei Julia diese gewaltigen Fortschritte erreicht werden.

Darüber hinaus lernte ich durch diese Zusammenarbeit wichtige Aspekte der Kindergartenarbeit kennen, die mir für meine spätere Arbeit in der Frühförderung sehr nützlich sein werden.

2. Elementarbildung in Baden Württemberg

Der Elementarbereich ist die erste Stufe im Bildungsverlauf. Deshalb sind Kindergärten auch nicht nur „Verwahranstalten“, sondern wichtige Orte der frühkindlichen Förderung. Dabei geht es nicht um eine zeitliche Vorverlegung der Schulbildung. Deshalb sollte die Eigenständigkeit des Elementarbereichs im Verhältnis zu den anderen Bildungsstufen gewahrt werden.

Die frühkindliche Förderung muss sich in erster Linie daran orientieren, was Kindern gut tut, was ihrem Alter und ihren Bedürfnissen entspricht. Vorhandene Talente können sich nur entfalten, wenn sie auch frühzeitig erkannt und weiterentwickelt werden. Gute Betreuung bietet Kindern pädagogische Förderung, die die Erziehung der Eltern ergänzt und Bildungsangebote über das Elternhaus hinaus eröffnet.

Bei meiner Arbeit hatte ich mit zwei verschiedenen Institutionen des Elementarbereichs zu tun – einem Regelkindergarten und einem Schulkindergarten. Deshalb möchte ich zu Beginn beide Institutionen kurz vorstellen. Da sich die Förderung im Regelkindergarten abspielte werde ich im Folgenden etwas ausführlicher auf die dortige Arbeitsweise eingehen. Dazu gehört z.B. der zugrunde gelegte Bildungs- und Erziehungsauftrag des Regelkindergartens und der Orientierungsplan von Baden Württemberg, der sich momentan noch in der Pilotphase befindet und wichtige Leitlinien für die Arbeit gibt. Hier werde ich speziell auf das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ eingehen, indem auch die Sprachförderung ein Stück weit verankert ist.

2.1. Vergleich Regelkindergärten – Schulkindergärten

	System Kindergarten	beide Systeme	System Schulkindergarten
Zuständigkeit	Kommunen Sozialministerium	Kultusministerium	
Zielgruppe	für alle Kinder (Kindergartengesetz § 3)	Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht	ausschließlich Kinder mit Behinderungen und besonders hohem sonderpädagogischen Förderbedarf
Rechtliche Grundlagen	Kindergartengesetz (KiTaG) Verwaltungsvorschriften des Kultus- und des Sozialministeriums Benutzungsordnung der Einrichtung		Schulgesetz § 20 Verwaltungsvorschrift Schulkindergärten
Rechtsanspruch	Recht auf einen Platz ab 3 Jahren SGB VIII §24	Recht auf einen Platz <u>kann</u> bei behinderten Kindern in beiden Einrichtungen eingelöst werden	kein Recht auf einen Platz
Formen	Kindergärten mit unterschiedlichen Betriebsformen KiTaG § 1(5)		Schulkindergärten (unterschiedlicher Typen)
Auftrag/ Aufgaben	Förderung der Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten SGB VIII §22 KiTaG § 2	Ergänzung und Unterstützung der Erziehung des Kindes in der Familie.	Individuelle Vorbereitung der Kinder auf die Schule
		Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes	Diagnosegeleitete Förderung
		Betreuung, Erziehung und Bildung	
		Zusammenarbeit mit den Eltern	
		Zusammenarbeit im Team	
		Zusammenarbeit mit den Schulen	
		Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen und Einrichtungen im Vorschulbereich	

Abbildung 1: Vergleich Regel-/ Schulkindergarten – Unterschiede und Gemeinsamkeiten

2.1.1. Regelkindergärten

Regelkindergärten „im Sinne dieses Gesetzes sind Einrichtungen von Trägern der Jugendhilfe, Gemeinden und Zweckverbänden zur Förderung der Entwicklung von Kindern vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt, soweit es sich nicht um schulische Einrichtungen handelt“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006a § 1, 2).

Lange Zeit war das Ministerium für Arbeit und Soziales für den Bereich Kindergärten und das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport für die Schulen zuständig. 2005 ist die Zuständigkeit für die Kindergärten in Baden Württemberg wegen der Bedeutung der vorschulischen Bildung vom Ministerium für Arbeit und Soziales auf das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport übertragen worden. Die Finanzierungszuständigkeit für die Kindergärten wurde bereits 2004 auf die Kommunen übertragen (MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES BADEN WÜRTTEMBERG 2005).

Dennoch erlassen beide Ministerien gemeinsam Verwaltungsvorschriften über die Fördermittel des Landes, die ärztliche Untersuchung und die Bildung/ Aufgaben der Elternbeiräte. Dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport kommt die Aufgabe zu, Richtlinien für die Elementarerziehung zu entwickeln, die im Orientierungsplan festgelegt werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b § 9, 1/2).

Zur Zielgruppe der Regelkindergärten gehören Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt. Kinder, die vom Besuch der Grundschule zurückgestellt sind, sollen soweit möglich eine Grundschulförderklasse besuchen. Sonst verbleiben auch sie im Kindergarten. Kinder mit und ohne Behinderung werden soweit wie möglich, in gemeinsamen Gruppen erzogen. Dabei wird berücksichtigt, dass sowohl den Bedürfnissen der behinderten als auch der nichtbehinderten Kinder Rechnung getragen wird. Über die Aufnahme der Kinder entscheidet im Rahmen der vom Träger erlassenen Aufnahmebestimmungen die Leitung der Einrichtung. Jedes Kind wird vor der Aufnahme in die Einrichtung ärztlich untersucht.

Die rechtlichen Grundlagen, mit denen die Arbeit im Regelkindergarten festgelegt wird, sind hauptsächlich im „Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (kurz: KiTaG)“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006a) festgelegt. Dazu kommen noch verschiedene Verwaltungsvorschriften des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit und Soziales und die Benutzungsordnung der jeweiligen Einrichtung.

Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ist im Sozialgesetzbuch 8 § 24 geregelt: „Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch eines Kindergartens. Für Kinder im Alter unter drei Jahren und für Kinder im schulpflichtigen Alter sind nach Bedarf Plätze in Tageseinrichtungen vorzuhalten. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben darauf hinzuwirken, dass ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagesplätzen zur Verfügung steht.“

Kindergärten können verschiedene Betriebsformen (KOMMUNALVERBAND FÜR JUGEND UND SOZIALES BADEN WÜRTTEMBERG 2006, S. 3ff.) haben, deren wesentliche Kennzeichen ich im Folgenden tabellarisch kurz darstellen werde.

Betriebsform	Personalschlüssel	Gruppengröße	Öffnungszeiten
Halbtagsgruppen → vor- <u>oder</u> nachmittags geöffnete Gruppen	1 Fachkraft und mindestens 0,5 Zweitkräfte	25-28 Kinder	wöchentlich mindestens 15 Stunden
Regelgruppen → vor- <u>und</u> nachmittags geöffnete Gruppen	1 Fachkraft und mindestens 0,5 Zweitkräfte	25-28 Kinder	vor- und nachmittags jeweils mehrere Stunden geöffnet
Gruppen mit verlängerten Öffnungszeiten	2 Fachkräfte während der Hauptbetreuungszeit	22-25 Kinder	Gruppen mit einer ununterbrochenen Öffnungszeit von mindestens 6 Stunden am Tag. Die verlängerte Öffnungszeit wird mindestens an 3 Tagen pro Woche angeboten.
Gruppen mit durchgehend ganztägiger Betreuung	2 Fachkräfte während der Hauptbetreuungszeit	20-25 Kinder	Durchgehend über 7 Stunden am Tag geöffnet. Mit Mahlzeiten, einschließlich Mittagessen und Schlafmöglichkeiten für die Kinder

Abbildung 2: Betriebsformen für die Betreuung von Kindern im Alter von 3 Jahren bis Schuleintritt

Der Auftrag und die Aufgaben eines Regelkindergartens sind im Sozialgesetzbuch VIII § 22 und im Kindergartengesetz des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2006 § 2 geregelt. In beiden Quellen wird als erstes Ziel die Förderung der Kinder „zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ genannt. Im SGB VIII § 22, 2 wird darauf hingewiesen, dass sich „das

Leistungsangebot [...] an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren“ soll. Die Fachkräfte werden dazu angehalten, mit den Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten und an wesentlichen Entscheidungen der Tageseinrichtung zu beteiligen (vgl. SOZIALGESETZBUCH VIII § 22, 3). Im Kindergartengesetz werden die Tageseinrichtungen als Unterstützung und Ergänzung der Familie beschrieben (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006a, § 2, 1). Kinder mit und ohne Behinderung sollen, soweit möglich, gemeinsam gefördert werden (vgl. ebenda § 2, 2).

2.1.2. Schulkindergärten

Grundsätzlich hat jedes Kind, ob behindert oder nicht behindert, ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf den Besuch eines Kindergartens. Dieser Anspruch kann für behinderte Kinder auch im Schulkindergarten eingelöst werden.

Nicht zu verwechseln ist der Begriff „Schulkindergarten“ in Baden Württemberg mit gleichnamigen Einrichtungen in anderen Bundesländern. Dabei handelt es sich um die Institution, die bei uns Grundschulförderklasse genannt wird.

Schulkindergärten sollen „für Kinder, die unter §15, 1 fallen [Kinder, die ...infolge körperlicher, geistiger oder seelischer Besonderheiten in den allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung und Ausbildung erfahren können] und vom Schulbesuch zurückgestellt werden oder vor Beginn der Schulpflicht förderungsbedürftig erscheinen“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 1983, § 20) eingerichtet werden.

Schulkindergärten gehören dem Schulsystem an und unterstehen deshalb schon immer dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Jeder Schulkindergarten ist einer Sonderschule desselben Typs zugeordnet und arbeitet mit dieser zusammen. Die Zielgruppe der Schulkindergärten sind Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht, mit Ausnahme von körperbehinderten Kindern. Sie können bereits nach dem vollendeten zweiten Lebensjahr aufgenommen werden. Im Gegensatz zum Regelkindergarten werden aber ausschließlich Kinder mit Behinderungen und besonders hohem sonderpädagogischen Förderbedarf aufgenommen.

Die Kinder werden der ihrer Behinderung entsprechenden Schulkindergarten aufgrund eines sonderpädagogischen Gutachtens und einer amtsärztlichen Untersuchung zugewiesen. Über die Aufnahme entscheidet das Staatliche Schulamt. Die rechtlichen Grundlagen für die Arbeit in Schulkindergärten werden dem

Schulgesetz § 20 und der „Verwaltungsvorschrift Schulkindergärten“ entnommen. Im Gegensatz zum Regelkindergarten besteht in Schulkindergärten kein Anspruch auf einen Kindergartenplatz. Je nach Einzugsgebiet gibt es z.T. sehr lange Wartelisten für einen Platz oder die Kinder haben z.T. auch sehr lange Anfahrtswege, da ein Schulkindergarten immer für eine ganze Region zuständig ist und nicht nur von einer Kommune genutzt wird.

Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Typen von Schulkindergärten. Im Großen und Ganzen haben sie die gleichen Aufgaben wie Regelkindergärten. Hinzukommen eine diagnosegeleitete Förderung und die individuelle Vorbereitung auf die Schule. Je nach Typ des Schulkindergartens kommen spezifische Förderaufgaben hinzu. „Der Sonderschulkindergarten für sprachbehinderte Kinder hat [z.B.] die Aufgabe, Kinder mit erheblichen Sprachstörungen mit den besonderen Methoden der Sprachheilpädagogik zu fördern und sie insbesondere auf den Besuch der Schule für Sprachbehinderte vorzubereiten. In geeigneten Fällen sind die Kinder, soweit möglich, auf den Besuch der Grundschule vorzubereiten“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 1984, B.II.2.f).

In einigen Schulkindergärten gibt es so genannte Wechselgruppen, die nach dem niederländischen Vorbild der „Wisselklas“ eingerichtet wurden. Bereits in den „Empfehlungen der Bildungskommission“ des deutschen Bildungsrats (1973) werden unter pädagogischen Fördermaßnahmen die Wechselgruppen aufgeführt (vgl. DUPUIS/KERKHOFF 1992, S. 715). In den Wechselgruppen werden Kinder die eigentlich in Regelkindergärten betreut werden ein- bis zweimal wöchentlich zusammengefasst. Einzeln oder in Kleingruppen kann so eine umfassende Diagnostik und eine intensive Sprachförderung stattfinden. Diese Kinder werden nicht regulär in den Schulkindergarten aufgenommen, denn an den restlichen Tagen der Woche besuchen sie ganz normal ihre Regeleinrichtungen. Der Vorteil dieser Wechselgruppen ist, dass sprachbehinderte Kinder professionell gefördert werden können und trotzdem nicht die Sozialkontakte in ihrer Heimatgemeinde verlieren. Diese Gefahr besteht, wenn sie in einen Schulkindergarten aufgenommen werden, da es sich dabei meistens um Ganztageseinrichtungen handelt. Gibt es genügend sprachbehinderte Kinder innerhalb einer Regeleinrichtung, kann die Wechselgruppe auch hier stattfinden (DUPUIS/KERKHOFF 1992, S. 592).

2.2. Bildungs- und Erziehungsauftrag des (Regel-) kindergartens

Kindertagesstätten und Kindergärten des Elementarbereichs sind wichtiger Teil des öffentlichen Bildungswesens. In den letzten Jahren gab es zahlreiche Bewegungen und Bemühungen den Elementarbereich auszubauen. Der Blick der Forscher wurde zunehmend auf das Kind gerichtet. Man erlangte die Erkenntnis, dass sich Investitionen in die Anfänge auszahlen. Vor dem Hintergrund dieser neueren Erkenntnisse der Bildungsforschung und der Entwicklungspsychologie, die die zentrale Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre herausstellen, wird deutlich, in welchem Maße derzeit Entwicklungschancen von Kindern in Deutschland ungenutzt bleiben. „Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse ist zu groß, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in den Kindertageseinrichtungen oder einzelner Träger abhängig zu machen [...]“

(JUGENDMINISTERKONFERENZ/ KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004, S. 2).

Traditionelle Konzepte definieren Bildung individuumszentriert, unabhängig vom historischen und sozialen Kontext. Moderne Konzeptionen hingegen verstehen Lernen als sozialen und interaktionalen Prozess.

Vorschulische Bildungsprozesse sollen weniger einer Vermittlung von Wissen dienen, als vielmehr einer Vermittlung von lernmethodischen Fähigkeiten und von Basiskompetenzen, die es dem Kind ermöglichen, im sozialen Kontext verantwortlich zu handeln (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2003, S. 8).

Bildungspläne im Elementarbereich sollen den zugrunde gelegten Bildungsbegriff präzisieren und den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindergärten, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht, beschreiben. In mehreren Bundesländern werden zurzeit solche Bildungs- und Erziehungspläne in Pilotphasen erprobt.

Schwerpunkte des Bildungsauftrages der Kindergärten besteht in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lernpositionen, der Erweiterung, Unterstützung und Herausforderung des kindlichen Forscherdrangs, der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.

Die inhaltliche Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen orientiert sich an dem Prinzip der ganzheitlichen Förderung. „Eine Fächerorientierung oder Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen ist dem Elementarbereich fremd“

(JUGENDMINISTERKONFERENZ/ KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004, S. 3). Die Arbeit

konkretisiert sich in verschiedenen Themenfeldern. Dabei durchdringen sich die inhaltlichen Förderschwerpunkte gegenseitig.

Innerhalb des Bildungsauftrags von Kindergärten lassen sich verschiedene Bereiche ermitteln, in denen das Kind beachtet und gefördert werden soll. Es gibt z.B. einen Bereich, der sich mit Sprache, Schrift und Kommunikation beschäftigt. „Sprachbildung hat zum Ziel, dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt.

Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation, in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben. Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (Literacy)“ (ebenda S. 4).

Grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder. „Die große Herausforderung liegt darin, die Bildungsprozesse des Kindes zu erkennen und den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder gerecht zu werden. Im Sinne einer Erziehungspartnerschaft mit der Familie knüpft der Kindergarten [...] an die Erfahrung des Kindes in der Familie an“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S.45).

Die Kindzentrierung ist demnach eine der wichtigsten Leitlinien für die Arbeit im Kindergarten. Henneberg hat dazu sieben Merkmale der Kindzentrierung formuliert (vgl. HENNEBERG et al. 2004, S. 17ff.):

1. Das einzelne Kind als handelndes Subjekt mit seinen besonderen Bedürfnissen, Interessen und Entwicklungsrhythmen wahrnehmen.
2. Die subjektive Wirklichkeit des Kindes wahrnehmen
3. Auf die Kräfte des Kindes vertrauen

Das bedeutet ihm etwas zuzutrauen. Damit dieses Zutrauen entstehen kann brauchen Kinder Gelegenheiten den Erwachsenen zu zeigen, wie sie an ein Problem herangehen. Wer die Stärken der Kinder wahrnimmt und sich darauf bezieht, ermutigt Kinder sich und ihren Wegen zu trauen.

4. Erwachsenes Vorseilen, Besserwissen und Beherrschen zurücknehmen.
„Erzieherinnen verfügen gegenüber dem Kind über einen deutlichen Erfahrungsvorsprung und natürlich auch über ein größeres Wissen. Sie haben den natürlichen Drang, beides an Kinder weiterzugeben. Dieses verständliche Bedürfnis verstellt ihnen aber auch den Blick dafür, was Kinder schon können“ (HENNEBERG et al. 2004, S. 24)

5. Kindern das Wort geben

„Ein kindzentriertes Verständnis von Partizipation geht dabei über eine Alibi-Beteiligung aus [...] Kindern das Wort zu geben bedeutet, die erwachsene Deutungsmacht zu reduzieren“ (ebenda S. 30)

6. Entwicklungsbedingungen und –gesetzmäßigkeiten des Kindes berücksichtigen
Die Entwicklungsangemessenheit ist ein dem Orientierungsplan zugrunde liegender Schlüsselbegriff.

7. Der Dialog

„Wichtige Voraussetzung, damit es überhaupt zum Dialog kommen kann, sind die Einsicht, dass auch das Kind ein anderes Ich ist und die Bereitschaft, dies zu akzeptieren“ (ebenda S. 38).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kindergärten Bildungsinstitutionen mit eigenem Profil sind. „Sie legen Wert auf die Anschlussfähigkeit des in ihnen erworbenen Wissens und der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten und sie gehen davon aus, dass sich die Schule den Prinzipien der Elementarpädagogik öffnet und die Kinder, die vom Elementarbereich- in den Primarbereich wechseln verstärkt individuell fördert“ (JUGENDMINISTERKONFERENZ/ KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004, S.3).

2.3. Der Orientierungsplan

Bildungspläne für den Elementarbereich werden in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich bezeichnet. Einige Beispiele sind das „Berliner Bildungsprogramm“, der „Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan“ und die „Bildungsempfehlungen“ in Rheinland-Pfalz. Baden Württemberg hat sich für die Bezeichnung „Orientierungsplan“ entschieden. Das bedeutet, dass es zwar verbindliche Zielformulierungen gibt, dennoch bleiben „genügend Gestaltungsspielräume in der Umsetzung und in der Konzept- und Profilbildung“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S. 69) für die einzelnen Einrichtungen. Der Orientierungsplan soll folglich Impulse, bzw. eine Orientierung für die pädagogische Arbeit geben. Damit zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu Bayern. Hier sind Bildungsziele gesetzlich verankert und es gibt fest vorgeschriebene Inhalte.

Der Weg zum Orientierungsplan in Baden Württemberg erfolgte über einen mehrperspektivischen Zugang, d.h. es wurden frühpädagogische, sozialpädagogische,

(entwicklungs-) psychologische, neurophysiologische und theologische Perspektiven und Erkenntnisse berücksichtigt.

Zwei Leitgedanken des Orientierungsplans sind die konsequente Orientierung am Kind, an seinen individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozessen, an den unterschiedlichen Voraussetzungen und an den spezifischen Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes. Dies wird gleich zu Beginn des Orientierungsplans deutlich: „Der vorliegende Orientierungsplan lädt ein, die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen. [...] Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind? Wie erfährt das Kind die Welt? Wie wird es ein Mitglied der Gemeinschaft? Wie entwickelt es sich zu einem unverwechselbaren Menschen, der aktiv am Leben teil hat? Wie wird man in Bildungs- und Erziehungsprozessen der unaufgebbaren Würde des Kindes gerecht?“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S. 12).

Neben der Stärkung der Kinderperspektive und der Entwicklungsangemessenheit ist der dritte Leitgedanke die ganzheitliche Sicht auf kindliche Bildungsprozesse. Dazu gehört z.B. die Erkenntnis, dass Bildung bereits mit der Geburt beginnt und ein Leben lang dauert. Bildung findet in einem aktiven Verarbeitungsprozess statt – das Kind ist Akteur seiner Umwelt (KAUTTER 1988). Bildung vollzieht sich in Interaktionsprozessen, deshalb benötigen kindliche Bildungsprozesse auch die Erwachsenen. Ihnen kommt die Aufgabe der „Beobachter und Arrangeure der räumlichen Umwelt“ zu (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S. 21) und sie sind verantwortliche Interaktionspartner des Kindes.

Der Kindergarten hat, wie bereits beschrieben, einen eigenständigen Bildungsauftrag. Er ist nicht nur Zulieferer der Grundschule. Deshalb darf das Lernen im Kindergarten nicht dem Lernen in der Schule gleichgesetzt werden. Im Kindergarten sollen die Kinder Basiskompetenzen für späteres Lernen, erwerben. Die beiden wichtigsten Ziele sind das Erlernen von Autonomie und Verbundenheit, denn sie sind Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben des Menschen. „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S. 16)

Dennoch ist der Übergang in die Grundschule ein wichtiges Thema des Kindergartens. Das letzte Jahr im Kindergarten hat eine doppelte Zielsetzung: Zum einen werden drei Jahre Kindergarten abgeschlossen (in Japan z.B. mit einem Kindergarten Diplom) und zum anderen muss der Kindergarten auf den nächsten Lebensabschnitt – die Schule

vorbereiten. Deshalb ist eine intensive Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unerlässlich.

Der Orientierungsplan gliedert sich in zwei Bereiche:

1. Teil A: Hier werden die Grundlagen und allgemeinen Zielsetzungen beschrieben.
2. Teil B: Beinhaltet als „Herzstück des Orientierungsplans die Erziehungs- und Bildungsmatrix. Sie bietet eine Strukturierungshilfe und Anregungen für die praktische Umsetzung der Zielsetzungen in Bezug auf das pädagogische Handeln und die Gestaltung einer anregenden Umgebung.

Die Erziehungs- und Bildungsmatrix sieht die Motivationen des Kindes, als „Motor“ für seine Entwicklung. Dazu wurden ausgehend von den beiden Leitfragen „Was will das Kind? Was braucht das Kind?“ vier pädagogischen Grundgedanken formuliert.

A. Anerkennung und Wohlbefinden erfahren!

B. Die Welt entdecken und verstehen!

Den Wunsch nach Exploration hat jedes Kind. Er treibt die Kinder voran und sie gewinnen dadurch ein Selbstbild.

C. Sich ausdrücken!

Dabei geht es nicht nur um den verbalen Ausdruck des Kindes. Ausgehend vom Schlüsselsatz der Reggio-Pädagogik „Hundert Sprachen hat das Kind“ ist hier gleichermaßen der nonverbale und kreative Ausdruck gemeint.

D. Mit anderen leben!

Jeder ist auf soziale Bindungen angewiesen. Für die soziale Entwicklung eines Kindes sind Bindungen sehr bedeutsam. Jedes Kind stellt sich die Frage: Bin ich wichtig?

Diese grundlegenden, ureigenen Motivationen des Menschen, über die jedes Kind von Geburt an verfügt und in deren Erfüllung die Vision eines gelingenden Lebens erscheint, bilden die waagrechten Balken. Darauf aufbauend wurden Zielsetzungen für sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder benannt.

1. Körper
2. Sinne
3. Sprache
4. Denken
5. Gefühl und Mitgefühl
6. Sinn, Werte und Religion

Die Darstellung der „Bildungs- und Entwicklungsfelder, auf die der Kindergarten

UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S.78). Abschließend zu jedem Entwicklungsfeld wird die Fortführung in der Schule thematisiert.

Momentan befindet sich der Orientierungsplan noch in der Pilotphase. Die Implementierung soll in einem Zeitrahmen von fünf Jahren erfolgen. Ab dem Schuljahr 2009/10 wird der Orientierungsplan für alle (Regel-)Kindergärten in Baden Württemberg verbindlich eingeführt.

2.4. Sprachförderung im Regelkindergarten

Es gibt eine gesetzliche Verankerung der Sprachförderung im Regelkindergarten. Die Aufgabe der Kindergärten „umfasst die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes [...] zur Förderung seiner Gesamtentwicklung“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006a §2,1). Zur Gesamtentwicklung gehört auch die Sprache. Ganz konkret wird sie im Zusammenhang mit der Entwicklung des Orientierungsplans genannt. „Dabei spielt die ganzheitliche Sprachförderung eine zentrale Rolle“ (ebenda §9,2).

Es gibt verschiedene Dimensionen der Sprachförderung.

	situativ → ergibt sich beim Spiel	geplant, vorbereitet
ganzheitlich	z.B. von Kindern imitiertes Rollenspiel, Alltagsgespräche	Lieder, Reime, Singspiele, Vorlesegespräche
auf sprachliche Form bezogen	Anwendung von Modellierungstechniken z.B. korrekatives Feedback, sprachliche Akzentuierung	z.B. Übungsspiele, Erarbeiten eines Wortfeldes (z.B. Obst und Gemüse)

Abbildung 4: Dimensionen der Sprachförderung

Häufig wird zwischen den Begriffen sprachliche Bildung und Sprachförderung unterschieden. Betrachtet man das Thema oberflächlich könnte sich ein Widerspruch zwischen sprachlicher Bildung und Sprachförderung ergeben. Sprachliche Bildung ist für einsprachige (normal entwickelte) Kinder und sprachliche Förderung erhalten mehrsprachige Kinder oder Kinder mit Sprachstörungen. Dabei handelt es sich eigentlich nicht um gesonderte Themen. Die beiden Bereiche ergänzen sich und gehen ineinander über.

Im Orientierungsplan wird ausdrücklich eine „ganzheitliche Sprachförderung“ betont. „Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird nicht als isoliertes Sprachtraining

verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch den in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S.93)

Das verlangt ein gewisses Umdenken in der Praxis, denn in vielen Kindergärten sind gerade diese isolierten Sprachtrainingsprogramme vorzufinden. Die Erzieherinnen gehen davon aus, dass sie mit solchen vorgefertigten Programmen nichts falsch machen können und damit ihr „Soll“ an Sprachförderung erfüllt haben. Dabei übersehen sie, dass der Alltag viele sprachanregende Angebote bietet und eine ganzheitliche Sprachförderung wesentlich kindgerechter ist.

Kennzeichen einer „guten“ Praxis wären demnach ein integriertes Konzept, das vielfältige sprachliche Anregungen der Kinder aufgreift, bzw. für sie bereithält.

Grundvoraussetzung dafür ist eine annehmende Atmosphäre in der Einrichtung, da Sprache und Emotion eng miteinander verknüpft sind. Im Alltag sollte es auch Zeiten sprachlicher Auseinandersetzung geben z.B. im „Morgenkreis“. EHLICH (2006)

umschrieb die Sprachaneignung im Kindergarten folgendermaßen: „Spracherwerb ist ein Qualifikationsfächer“. Im Kindergarten geht es dabei vor allem um den Wortschatzerwerb, den Erwerb eines grammatischen Systems und den Handlungscharakter bzw. kommunikativen Charakter der Sprache. Spracherwerb kann als Aneignung von Handlungskompetenz in verschiedenen Bereichen gesehen werden. Dazu gehören:

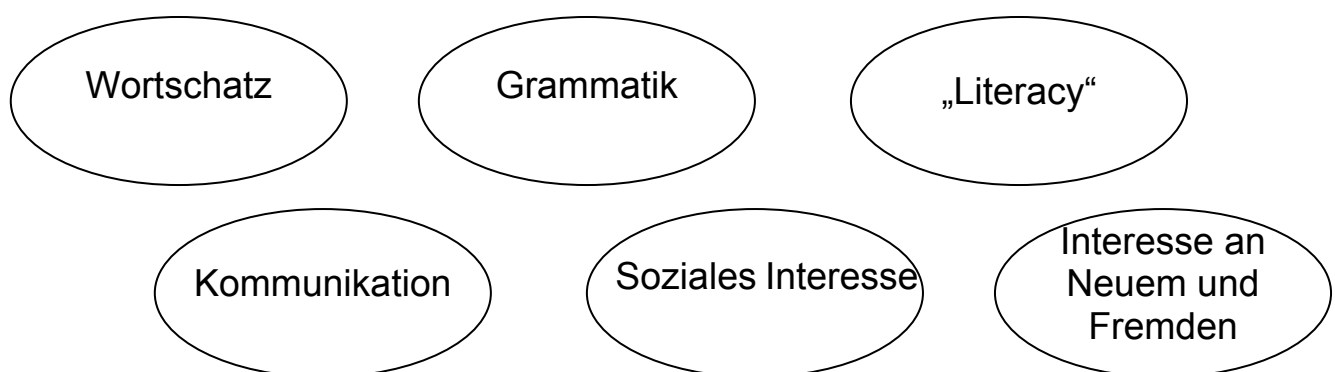


Abbildung 5: Spracherwerb als Handlungskompetenz in verschiedenen Bereichen

„Spracherwerb ist ein Qualifikationsfächer“ verpflichtet aber auch die Erzieherinnen. Von ihnen wird erwartet, dass sie durch eine umfassende Beobachtung und Dokumentation die Ausgangssituationen und optimale Bedingungen ermitteln können und entsprechende Entwicklungen festhalten. Das verlangt wiederum ausreichend und qualifizierte Fachkräfte, die ihre Arbeit immer weiter professionalisieren.

Im Sinne einer Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich sollte Sprachförderung aber auch ein wichtiges Thema in der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule sein. Die im Kindergarten begonnene Sprachförderung sollte in der Schule weitergeführt werden, denn die „Förderung von Sprache ist der Schlüssel in der Bildungsbiographie eines jeden Kindes“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S. 98). Sprachentwicklung und –förderung sind von zentraler Bedeutung für die Chancengleichheit und –gerechtigkeit in der Schule.

3. Sprachförderung von Anfang an – Bedeutung der Sprachentwicklung

Vor 2500 Jahren wollte der ägyptische König Psammetich I. die Ursprache der Menschheit finden. Dazu führte er ein brutales wissenschaftliches Experiment durch. Er ließ zwei Neugeborene in der Wildnis aussetzen. Als einzige „Bezugspersonen“ bekamen die Kinder Ziegen, bei denen sie sich satt trinken konnten. Die Ziegenhirten durften kein einziges Wort mit den Kindern sprechen. Nach zwei Jahren, konnten sie lediglich „bek bek“ sagen, weil sie ausschließlich die Ziegen als Sprachvorbild zur Verfügung hatten. Psammetich fragte nun überall herum, ob es das Wort „bekos“ in irgendeiner Sprache gibt. Die Phryger nannten das Brot „bekos“ und so entschied Psammetich, dass das Phrygische die Ursprache des Menschen sei.

Ein ähnliches Experiment wurde im Jahr 1211 vom Stauferkaiser Friedrich II. durchgeführt. Er wollte jedoch herausfinden, ob Kinder von sich aus Hebräisch, Griechisch, Latein, Arabisch oder die Sprache ihrer Eltern lernten. Er übergab die Kinder an Ammen, die weder mit ihnen sprechen noch Zuneigung zeigen durften. Diese Kinder starben alle. Denn „sie vermochten nicht zu leben ohne das Händepatschen und das fröhliche Gesichterschneiden und die Koseworte ihrer Ammen und Näherinnen“ (ZIMMER ²1987, S. 7).

Diese Experimente zeigen, wie wichtig die Interaktion für die Sprachentwicklung des Menschen ist. Aber welche Voraussetzungen tragen noch zu einer gelingenden Sprachentwicklung bei?

Sprache ist für uns Erwachsene so selbstverständlich wie das Atmen und Gehen. Darüber vergessen wir häufig, was für ein komplexer Vorgang das Sprechen ist: allein zur Bildung eines einzelnen Lautes werden über 100 verschiedene Muskeln benötigt! Dazu kommt das Erlernen der Lautbildung, des Wortschatzes und der Grammatik. Der Wortschatz von Erwachsenen umfasst über 75.000 verschiedene Wörter. Wir kennen Unmengen an Nomen, Verben und Adjektiven, aber auch so genannte Funktionswörter, die selbst keine eigene Bedeutung tragen, wie Artikel, Bindewörter und Präpositionen. Unser grammatisches Wissen erlaubt es uns, aus diesen Wörtern Sätze zu bilden. Sie müssen in die richtige Reihenfolge gebracht werden, und oft ist es nötig, dass Wörter gebeugt werden (z.B. wird aus „schlafen“ "schläft" in dem Satz: "Der Junge schläft").

Dieses umfangreiche sprachliche Wissen, dessen vollständige Beschreibung schon unzähligen Sprachwissenschaftlern Kopfzerbrechen bereitet hat, wird scheinbar

müheles von fast allen Kindern erworben. (vgl. GOPNIK/ KUHL/ MELTZOFF 2000, S. 117). Aber wie verläuft ein normaler Spracherwerb und welche Störungen können dabei auftreten? Dieser Frage werde ich im folgenden dritten Kapitel meiner Arbeit nachgehen.

3.1. Voraussetzungen für den Spracherwerb

Welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Sprache erlernen möglich ist und Ergebnis einer positiven Gesamtentwicklung sein kann, kann man am Beispiel des Sprachbaums nach WENDLANDT (⁴2000, S.11) verdeutlichen.

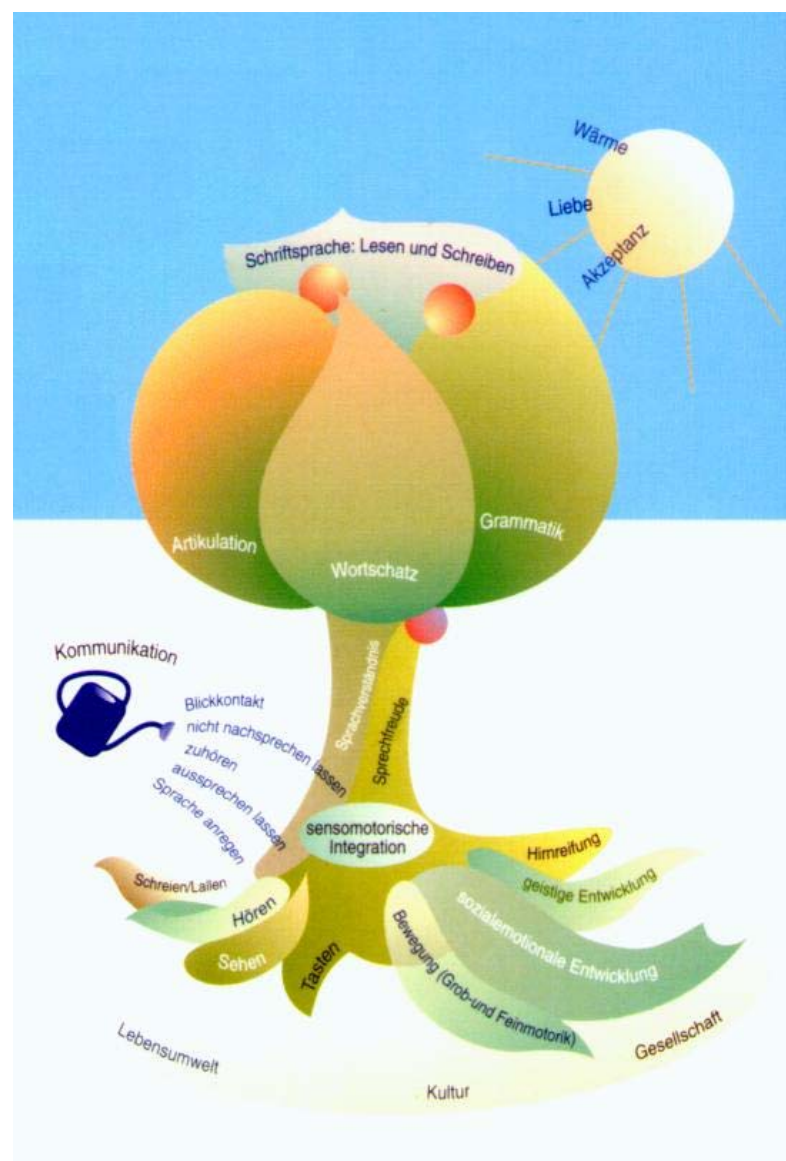


Abbildung 6: Sprachbaum nach Wendlandt

So wie der Baum in der Erde verwurzelt ist, so ist auch das Kind in seine soziale Umgebung eingebettet. Über die Erziehung in der Familie werden dem Kind kulturelle

und gesellschaftliche Aspekte vermittelt, findet es seinen Standort, von dem aus es die Welt wahrnimmt und sich in ihr zurechtfindet. Einflüsse aus der sozialen Umgebung wirken sich somit auch auf den Gebrauch der Sprache – als Teil der Kultur – und ihre Ausgestaltung durch das Kind aus. Über seine Wurzeln ist ein Baum mit der Erde verbunden. Die Wurzeln geben ihm Halt und Standfestigkeit und ermöglichen die Aufnahme von Nährstoffen aus der Erde. Überträgt man dieses Bild auf die Sprachentwicklung von Kindern, stehen die Wurzeln für die unterschiedlichen Entwicklungsprozesse, die das Kind erfolgreich durchlaufen muss. Dabei erwirbt es grundlegende Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen, die für die Sprachentwicklung von Bedeutung sind.

Der Stamm gibt dem Baum Standfestigkeit. Hier werden die Nährstoffe, die der Baum über seine Wurzeln aus dem Boden oder über Licht und Luft aufnimmt, transportiert und dem Baum zur Verfügung gestellt. Der Stamm verweist auf die Sprechfreude und das Sprachverständnis des Kindes.

Die Krone des Baumes besteht aus einer immer feiner werdenden Unterteilung von Ästen und Zweigen, einem dichten Blattwerk und schließlich aus Knospen, Blüten und Früchten, die die Vermehrung des Baumes übernehmen. Die Krone symbolisiert die ausgebildete Sprache des Kindes mit ihren Aspekten Artikulation, Wortschatz und Grammatik.

Der Baum kann sich nur entfalten, wenn genügend Licht vorhanden ist und wenn das lebensnotwendige Wasser genügend Nährstoffe enthält (das Bild der Sonne und der Gießkanne). Genauso muss das Kind, um Sprache entwickeln zu können, Akzeptanz, Wärme und Liebe seiner Bezugspersonen erfahren und ausreichend Sprachanregungen erhalten (vgl. WENDLANDT ⁴2000, S. 10-12). So wie kein Baum dem anderen gleicht, sind auch in der sprachlichen Entwicklung von Kindern Unterschiede festzustellen. Obwohl die Abläufe in der sprachlichen Entwicklung ähnlich sind, lassen sich große individuelle Unterschiede beobachten. Auch wechseln sich Zeiten mit schnellen und langsamen Fortschritten ab.

3.1.1. Sensomotorische Voraussetzungen

Bei der Geburt des Kindes sind alle für die Sprache wichtigen Organe und Muskeln ausgebildet: das Zwerchfell, der Rachen, die Stimmbänder, die Lippen, die Zunge und das Gehör.

Das Gehör ist die Voraussetzung für die Entwicklung der Sprache. Das Kind bekommt notwendige Anregungen für die Sprachentwicklung durch das Wahrnehmen von Lauten aus der Umgebung und das „Sich-Selbst-Hören“.

Viele Eindrücke erhält das Kind aber auch über das visuelle und das taktile System. „Die taktile Kommunikation ist die erste Sprache des Kindes, auf der die verbale Sprache aufbaut“ (ZIMMER ²1987, S. 106). Für den Säugling ist die Haut ein wichtiges Kommunikationsmittel. Über sie nimmt er Kontakt zu seiner Umwelt auf. So erfährt er z.B. über die Art, wie er gestreichelt oder gehalten wird, ob er angenommen ist oder eher auf Ablehnung stößt. Taktile Berührungen sind eine Grundlage der sozialen Existenz, d.h. sie sind für die Entwicklung lebensnotwendig.

Um sprechen zu können, muss das Kind bestimmte Mund- und Zungenbewegungen ausführen, was eine Feinabstimmung unterschiedlicher Muskelgruppen verlangt. Es lernt allmählich, seinen Sprechapparat zu steuern und zu koordinieren. Lange bevor Kinder ihr erstes Wort sprechen, krabbeln sie, richten sich auf, machen Gehversuche, d.h. sie trainieren ihre gesamte Muskulatur und die Beweglichkeit ihrer Gelenke.

Zunehmende Koordination der Tast-, Muskel- und Gelenkwahrnehmung, sowie das Sehen führen dazu, dass Kinder gezielt nach Gegenständen greifen, d.h. die Feinmotorik entwickelt sich.

Aber nicht nur mit ihren Händen erforschen Kinder ihre Umwelt, sondern auch indem sie Gegenstände in den Mund stecken, sie mit dem Mund „begreifen“. Sie lernen immer mehr, Bewegungen fein aufeinander abzustimmen, die Kraft, die für die Bewegungen notwendig ist, richtig zu dosieren und die für die Aussprache richtigen Mundstellungen und Spannungszustände der Mundmuskulatur herzustellen.

3.1.2. Hirnphysiologische Voraussetzungen und Abläufe der Sprache

„Kinder werden mit einem riesigen Sprachpotential geboren, das bereits in den ersten Lebensjahren erstaunliche sprachliche Leistungen ermöglicht. Die Sprachentwicklung wird wesentlich durch die Hirnreifung bestimmt, die weit vor der Geburt beginnt und mit der Pubertät abgeschlossen wird.“ (LENNEBERG. In: LARGO 1993, S. 314). Eine biologisch-genetische Vorbestimmtheit in Form kognitiver Strukturen ist nach CROMER (1981) anzunehmen, die den Spracherwerb in Abhängigkeit des Reifezustands des Gehirns initiiert. Deshalb will ich zunächst auf die hirnphysiologischen Voraussetzungen und Abläufe der Sprache eingehen.

Zentrale Voraussetzung für den Spracherwerb ist die Hirnreifung. Das zentrale Nervensystem muss so weit ausgereift sein, dass ankommende Sprache verarbeitet

und aktives Sprechen initiiert werden kann. In den ersten Wochen und Monaten nach der Geburt wächst das Gehirn des Kindes weiter und es vollziehen sich noch wichtige Reifungsprozesse in den entsprechenden Hirnzentren sowie in den, die Sprachwerkzeuge betätigenden und steuernden Nervenbahnen.

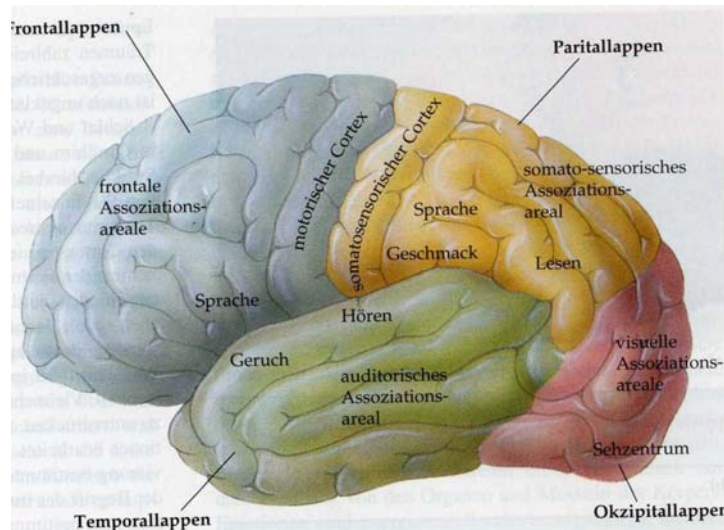


Abbildung 7: Funktionale Areale des Gehirns (Markl/ Campbell 1997)

Das menschliche Gehirn ist in eine linke und eine rechte Hemisphäre unterteilt. Jede Hemisphäre ist wiederum in vier Lappen unterteilt. Der Hirnlappen, der direkt hinter der Stirn liegt, wird als Frontallappen bezeichnet. Daran anschließend liegt der Parietallappen. Am Hinterkopf liegt der Okzipitallappen und unter der Schläfe der Temporallappen. Diese Regionen des Gehirns sind alle von der Hirnaußenseite, der Großhirnrinde gut zu sehen. Es gibt aber auch Regionen, die dahinter verborgen liegen, die so genannten subkortikalen Gebiete des Gehirnstamms. Für das Verständnis von Sprache sind v.a. der Thalamus im Diencephalon und das Kleinhirn wichtig. Der Thalamus ist die Umschaltstation für alle sensorischen Reize aus der Umwelt. Im wachen Zustand werden dort z.B. Bilder und Töne aus der Umgebung an den Kortex weiter geschaltet. Das Kleinhirn kontrolliert alle willkürlichen Bewegungen. Um Sprache überhaupt aufnehmen zu können, bedarf es der primären sensorischen Areale. Akustische Reize werden von den primären auditorischen Kortexen, die hinter den beiden Ohren im Temporallappen liegen verarbeitet. Hier geschieht z.B. die Unterscheidung lauter und leiser Töne. An die primären schließen sich die sekundären auditorischen Areale an. Wurden bisher nur die elementaren Eigenschaften eines akustischen Reizes verarbeitet, werden hier komplexere Eigenschaften z.B. der Frequenzverlauf eines Tons über der Zeit verarbeitet. Visuelle Reize werden in den primären visuellen Kortexen verarbeitet. Diese liegen im Okzipitallappen, also genau gegenüber der wahrnehmenden äußeren Organe. Die

Nervenimpulse müssen demnach einmal quer durch das Gehirn. Hier geschieht die Verschaltung der einzelnen Neuronen. In den angrenzenden sekundären visuellen Arealen werden immer komplexere Merkmale erkannt, die auf den vorhergehenden beruhen, wie z.B. Farben, Formen oder Buchstaben. Diese Areale erstrecken sich vom Okzipital- in den Temporal- und den Parietallappen.

Im primären motorischen Kortex, der im Frontallappen liegt werden die für die Sprachproduktion wichtigen Gesichts- und Halsmuskeln repräsentiert. Der motorische Kortex einer Hemisphäre ist für die Bewegung der Muskeln der anderen Körperseite zuständig. Direkt dahinter liegt der primäre somatosensorische Kortex, in dem alle Nervenimpulse aus der Haut und aus den Muskeln ankommen, die ein Berührungsempfinden vermitteln. Dadurch fühlen wir, ob Muskeln angespannt sind oder nicht. Meistens gehen eine motorische Bewegung und die somatosensorische Wahrnehmung einher und die beiden auf dem Kortex benachbarten Areale werden nacheinander innerviert.

Von den primär sensorischen Arealen des Gehirns werden die Informationen an die so genannten Assoziationskortex geleitet. Diese können sowohl ausschließlich Informationen aus einem Sinnesbereich verarbeiten (visuell, auditorisch, somatosensorisch, gustatorisch oder olfaktorisch), dann sind sie unimodal, als auch mehrere Sinnesmodalitäten, dann handelt es sich um heterogene Kortexes.

Die klassischen Sprachareale sind die Regionen von Broca und Wernicke. Sie sind durch einen Nervenstrang verbunden und können so miteinander kommunizieren. Inzwischen hat man herausgefunden, dass auch andere Areale für die Verarbeitung von Sprache relevant sind.

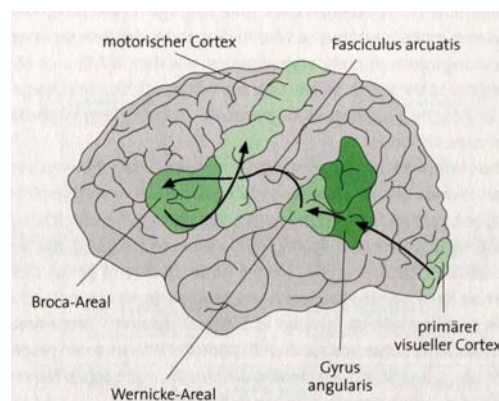


Abbildung 8: Wernicke-Areal (Hermann/ Fiebach 2004)

Der Gyrus angularis im unteren Parietallappen nimmt eine wichtige Rolle bei der Umwandlung von geschriebenen Informationen in akustische Wortbilder ein. Dadurch

ist er ein „Eingang“ in das Wernicke-Areal, da auf diesem Weg nur visuell wahrgenommene Wörter hineingelangen können.

Deshalb wird generell ein Großteil der Übergangsregion zwischen Temporal- und dem unteren Parietallappen als Sprachregion angesehen und nicht nur das Wernicke-Areal.

Alle angeführten Sprachregionen befinden sich in der linken Hemisphäre, d.h. die linke Hemisphäre ist auf Sprache spezialisiert.

Lange Zeit hat man geglaubt, dass die höheren kognitiven Funktionen im Kortex und in subkortikalen Arealen z.B. dem Hirnstamm lediglich die basaleren Körperfunktionen ablaufen. Heute weiß man, dass alle eingehenden Informationen aus unserer Umwelt vom Thalamus an den Kortex weitergeleitet werden, bevor sie verarbeitet werden.

Eine auditorische Information wird sogar in mehreren subkortikalen Kerngebieten vorverarbeitet, noch bevor sie an den Thalamus weitergeleitet wird.

Wenn Sprache artikuliert werden soll, wird der neuronale Schaltkreis der Motorik verwendet. Dieser umfasst die subkortikal gelegenen Strukturen der Basalganglien und des Kleinhirns.

Hier laufen die Planung und Kontrolle willkürlicher motorischer Bewegungen ab. Die Planung geschieht in den seitlich des Thalamus, zwischen dem Zwischenhirn und der Großhirnrinde, gelegenen Basalganglien. „Bevor ein Nervenimpuls vom motorischen Cortex tatsächlich an den entsprechenden Muskel geschickt wird, läuft er erst durch eine Schleife zu den Basalganglien, zum Thalamus und zurück zum Kortex“

(HERRMANN/ FIEBACH ²2004, S.96). Nur bei erfolgreicher Planung einer Bewegung, wird diese anschließend ausgeführt. Dabei fungiert das Kleinhirn als Kontrollinstanz. Bei jeder erfolgten Bewegung wird kontrolliert, ob die zurückkommenden sensorischen Impulse auch eine korrekte Bewegungsausführung anzeigen. Auch bei der Sprechmotorik müssen die Phasen der Planung, der eigentlichen Ausführung und der Überprüfung durchlaufen werden.

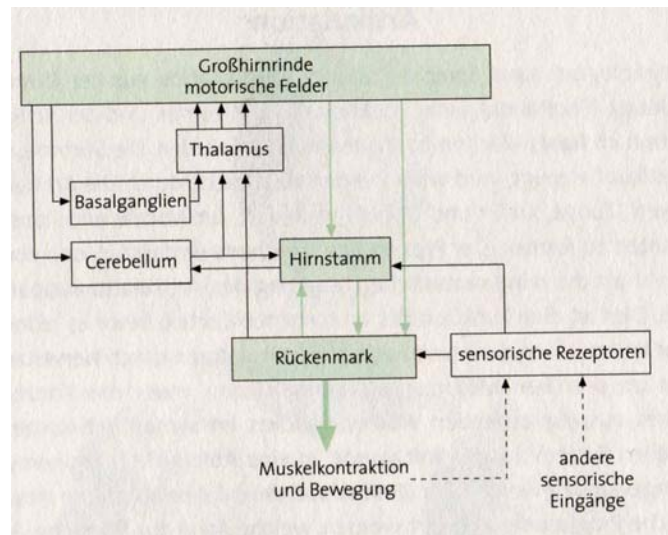


Abbildung 9: Subkortikale Hirnregionen, die an der Bewegungsplanung beteiligt sind (Hermann/ Fiebach 2004)

Der eigentliche Prozess des Sprechens bedeutet mehr als die reine motorische Steuerung des Artikulationsapparates. Dies ist nur eine Funktion des motorischen Kortexes. Bevor die Muskulatur der Artikulatoren durch Nervenzellen im primären Motorkortex erregt werden kann, muss das Konzept eines auszusprechenden Wortes in eine Abfolge von Phonemen umgewandelt werden, da es zunächst nur aus dem semantisch-konzeptuellen System ausgewählt wurde. Für diese Umwandlung müssen komplexe motorische Programme aktiviert werden, die zur Erregung der entsprechenden primär-motorischen Regionen führen und von denen aus die peripheren Muskeln innerviert werden.

Lange Zeit galt als etabliert, dass die Produktion von Sprache eine Funktion des Broca-Areals sei, da diese dem motorischen Kortex vorgelagert ist.

Heutzutage weiß man jedoch, dass die Kontrolle des Sprechapparates etwas anders abläuft. Durch Studien an dysarthrischen Patienten stellte sich heraus, dass eine kortikale Region, welche unter der Broca-Region liegt, der so genannte insuläre Kortex für die Steuerung des Sprechapparates verantwortlich ist. Der insuläre Kortex arbeitet bei der Planung von Sprache mit den subkortikalen Regionen der Basalganglien, sowie dem Kleinhirn zusammen.

Außerdem benötigen wir zur Sprachwahrnehmung und zur Sprachproduktion zahlreiche subkortikale Funktionen, die zwar nicht spezifisch für Sprache sind, aber trotzdem notwendig. Dazu zählt u.a. die Fähigkeit, Worte im Langzeitgedächtnis abzuspeichern und unsere Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprache das Resultat aus komplexen Interaktionen zwischen mehreren Assoziationsfeldern in der linken Hemisphäre ist. Das Sprach- und Lesezentrum im Parietallappen erhält Eingänge von den visuellen Zentren. Die Speicherung der Informationen über den Inhalt der Sprache und damit die Möglichkeit Worte entsprechend dem gelernten Vokabular und grammatikalischen Regeln in sinngebende Sprache anzuordnen geschieht im Parietallappen. In einem zweiten Sprachzentrum im Frontallappen sind Informationen zur Sprachproduktion gespeichert. Dieses Areal wird vom Sprachzentrum des Parietallappens instruiert „was gesagt werden soll“ und programmiert den motorischen Kortex, Sprachmuskeln (v.a. der Lippen und Zunge) entsprechend zu bewegen, um die Worte zu artikulieren.

Bewegung und Sprache stehen folglich bereits im Gehirn in sehr engem Zusammenhang, bzw. kann Sprache ohne Motorik gar nicht ablaufen (vgl. HERRMANN/FIEBACH ²2004, S.7-15/ 84-103).

Während der Spracherwerb zunächst relativ unabhängig von der kognitiven Entwicklung zu verlaufen scheint, treffen sich die Entwicklungslinien für das Denken und die Sprache nach dem ersten Lebensjahr. In dieser Zeit bemerkt das Kind, dass ein Gegenstand z.B. ein Ball auch dann noch existiert, wenn es ihn auch nicht mehr sehen kann. Es sucht nach sprachlichen Bezeichnungen, mit denen es auf die An- oder Abwesenheit des Gegenstands reagieren kann. Auf diese so genannte Objektpermanenz gehe ich später noch genauer ein.

Das Kind erkennt nun, dass jedes Ding einen Namen hat. Der enge Zusammenhang zwischen geistiger und sprachlicher Entwicklung wird im so genannten „Fragealter“ (WENDLANDT ⁴2002, S.77) besonders deutlich, wenn sich das Kind seine Umwelt mit ihren vielfältigen Erscheinungen über Sprache erschließt.

3.1.3. Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Motorik

Kinder mit Störung der Körperwahrnehmung sind häufig von Sprachstörungen betroffen. Die Entwicklung der Feinmotorik steht in engem Zusammenhang mit der Sprachentwicklung. Kinder mit einer isolierten Sprachentwicklungsstörung sind eher selten. Bei den meisten Kindern sind neben fein- und visomotorischen Problemen auch Störungen des Muskeltonus, der Körperkoordination und der visumotorischen Reaktionsgeschwindigkeit festzustellen.

Die Ursache der Verknüpfung von Problemen der Sprachentwicklung mit Unsicherheiten der fein- und grobmotorischen Koordination könnte durch den Umstand bedingt werden, dass die an der Sprachverarbeitung und -produktion beteiligten Hirnregionen diffus über das ganze Gehirn verteilt sind und sich nicht nur auf die beiden bekannten klassischen Lokalisationen (Broca- und Wernicke-Zentren) reduzieren lassen. Zurückgehend auf die Arbeiten von Luria, stimmen die zeitgenössischen Autoren darin überein, dass die Sprachfunktionen nicht anatomisch eng lokalisiert werden können, sondern vielmehr als konzertiertes Zusammenarbeiten funktioneller Einheiten betrachtet werden müssen. Es handelt sich um ineinander greifende Funktionskreise, die an vielen Stellen verletzbar sind.

Gerade bei Reifungs- und Entwicklungsverzögerungen sind viele Hirnareale gleichzeitig betroffen, so dass eine gleichzeitige Beteiligung von Sprache und Motorik geradezu zu erwarten ist und das isolierte Auftreten der einzelnen Störungen eher eine Ausnahme ist.

Nach Kiphard baut sich der Erwerb elementarer Bewegungsfunktionen über sensorische Erfahrungen, Körpererfahrungen, Grob- und Feinmotorik mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad stufenartig auf. Der ontogenetische Entwicklungsprozess der Motorik führt von der passiven Reaktion des Säuglings auf Umweltreize über einfache Tastbewegungen zu einer Ausdifferenzierung von Grob- und Feinkoordination. Die Motorik ist also ein wesentliches Mittel zur Umwelterschließung und Umweltbeantwortung (vgl. FROSTIG⁶1999, S. 24-29).

Der dynamische Prozess der motorischen Entwicklung ist durch die „dingliche Umwelt“, die „personale Umwelt“, durch Reflexe und durch die Psyche gekennzeichnet. Somit kann die Motorik nicht isoliert, d.h. ohne das Einwirken von psychischen, sensorischen, sozialen und neurologischen Faktoren betrachtet werden. Demzufolge müssen diese Aspekte bei einer Therapieplanung immer mit einbezogen werden.

Entsprechend entwicklungspsychologischer Erkenntnisse wird die Aneignung der gegenständlichen und sozialen Umwelt des Kindes in seinen ersten Lebensjahren wesentlich durch sensomotorische Erfahrungen bestimmt. Bewegungserfahrungen liefern also somit die Basis jeder Erkenntnisgewinnung. Bewegungserfahrungen haben aber nicht nur innerhalb der sensomotorischen Phase, sondern auch über sie hinaus große Bedeutung für das Kind, insbesondere für die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. „So lassen sich z.B. in den ersten Lebensjahren die Zusammenhänge zwischen Motorik und Intelligenz empirisch eindeutig nachweisen“ (ZIMMER¹⁵2003 S.

34); darüber hinaus gilt die These, dass kognitive Leistungen auch durch motorische Förderangebote verbessert werden können!

Nach Piaget sind vielfältige sensorische und operationale Umwelterfahrungen, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung macht, wichtige Grundlagen seiner Intelligenzentwicklung. Folgt man der Hypothese Piagets, so gelangen Kinder über Handlungen zu kognitiven Prozessen. Denn nach den Beobachtungen von Piaget baut sich Intelligenz auf Begriffen auf, wobei sich Motorik und Sensorik gegenseitig bedingen. Je vielfältiger das Kleinkind seine Bewegungsfunktionen übt, desto intensiver reagiert es. Umgekehrt verbessert ein vermehrtes Reizangebot die Bewegungskoordination.

Die Vertreter der psychomotorischen Erziehung haben festgestellt, dass sich eine intensive psychomotorische Fördermaßnahme nicht nur positiv auf die Motorik und Psyche der Kinder auswirkt, sondern dass auch auf intellektuellem Gebiet Transferleistungen erzielt werden können, die wiederum eine Anhebung des sozialen Status bewirken.

Zu den neuen Ansätzen liegen bereits wissenschaftliche Erkenntnisse vor. So konnte der Nachweis geführt werden, dass der sensomotorischen, psychomotorischen und soziomotorischen Entwicklung des Kindes eine außerordentliche Bedeutung für die Gesamtentwicklung der kindlichen Persönlichkeit zukommt. Psychomotorisches Lernen kann also als Prozess verstanden werden, in welchem das Kind aufgrund seiner Erfahrungen seine Schlüsse zieht, die seine handlungsbezogenen Denkmodelle und Verhaltensstrategien verbessern!

3.2. Sprachentwicklung

„Sprachentwicklung ist stets als ein Vorgang der Vermittlung einer vorhandenen Sprache als Symbolsystem einer bestehenden Gesellschaft anzusehen. Spracherwerb ist ein Prozess der Sprachvermittlung“ (GRIMM 1987. In: MONTADA/ OERTER, S. 599), d.h. Sprache wird in einem lang anhaltenden, dialogischen Prozess zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen erworben.

Die Lautrezeption ist zunächst an das Hörvermögen gebunden. „Das Neugeborene kann bei seiner Geburt menschliche von nicht menschlichen Lauten unterscheiden und es kann bereits vier Tage nach seiner Geburt die Prosodie seiner Umgebungssprache

von der anderer Sprachen unterscheiden (vgl. JUSCZYK et al. In: KLANN-DELIUS 1993, S. 27).

Die Sprachentwicklung des Kindes beginnt mit dem Schreien, das bei der Geburt die Lungenatmung in Gang setzt.

In den ersten Lebenstagen und –wochen kann sich der Säugling nur über das Schreien artikulieren. Das Schreien ist zunächst noch undifferenziert und dient den Bezugspersonen als Signal, das die Wachzeiten ankündigt. Gleichzeitig fordert es zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Nahrung und körperlichem Wohlbefinden auf. Es hat damit Mitteilungsfunktion und eine physiologische Funktion – die Erweiterung der Lungenkapazität.

Nach den ersten sechs Wochen lassen sich jedoch Unterschiede beim Schreien feststellen und zwar in der Intensität und in der Tonhöhe, später auch in der Klangqualität und im Rhythmus des Schreiens. Es treten also die ersten melodischen Modulationen auf, außerdem Anklänge von Vokalen und weichen Gaumenlauten (vgl. PAPOUŠEK/ PAPOUŠEK. In: KELLER 1989, S. 472ff). Das Schreien gewinnt an Informationsgehalt für die Bezugspersonen der Kinder. Der Säugling wiederum lernt, dass seine Schreie bestimmte Reaktionen in seiner Umwelt auslöst, dass z.B. die Mutter kommt, ihn hochhebt, streichelt, stillt, zu ihm spricht. Neben dem Schreien äußert er eine Reihe einfacher Laute: Vokallaute, wie <a, □>, die häufig mit „h“ verbunden werden, sowie Gurr- und Explosivlaute. Diese Laute werden oft durch rein zufällige Bewegungen des Stimmmechanismus hervorgerufen.

Demnach sind solche Äußerungen kein Mittel der Verständigung, sondern lediglich eine Art spielerische Beschäftigung. Deshalb wird diese Zeit als „Phase der stimmlichen Expansion, die Phase des Spiels mit der Stimme“ (ebenda S. 472) bezeichnet.

Kinder sind neugierig und wollen ihre Umwelt entdecken. Die Kommunikationsfähigkeiten entwickeln sich zunehmend, wenn sich die Bezugspersonen auf die „Sprechabsichten“ des Kindes einlassen und freudig aufgreifen, d.h. in einen Dialog mit dem Kind eintreten und seine Sprechversuche Erfolg haben.

Etwa vom zweiten bis dritten Monat setzt die so genannte Lallphase ein. Das Kind fängt an zu lallen, wenn es sich wohlfühlt. Diese Phase stellt eine Vorbereitung auf die eigentlichen Sprachleistungen des Kindes dar. Bei diesen Lautäußerungen handelt es sich um rhythmische Lautketten, die unterschiedlich lang sein können, die einfach oder

mehrfach wiederholt werden und die den Charakter von Silben haben, die sich aus Vokalen und Konsonanten zusammensetzen z.B. <ma-ma>. Obwohl manche Lalläußerungen Wörtern gleichen, verbindet das Kind noch keinerlei Bedeutung damit. <ma ma> - steht in dieser Phase noch nicht für Mutter. Der Wert des Lallens besteht in der Übung. „Das Kind hört seine eigenen Laute und freut sich über die hörbar werdenden Fähigkeiten“ (GIPPER 1985, S. 40).

Nach einiger Zeit fängt das Kind an, seine Lautäußerungen zu wiederholen, bzw. sich selbst nachzuahmen. Es stellt eine Verbindung zwischen Hören und Sprechen her. Damit ist der erste Schritt von einer spontanen Lautäußerung hin zu einer gezielten Artikulation getan.

In den letzten Monaten des ersten Lebensjahres ist ein erstes Sprachverständnis zu beobachten. So wendet das Kind z.B. den Kopf dem entsprechenden Gegenstand zu, wenn man es fragt: „Wo ist...?“

Die drei Aspekte „Artikulation, Wortschatz und Grammatik“ entfalten sich nebeneinander und meist in einem beachtlichen Tempo. Beim Erwerb von Lauten scheint es eine bestimmte Reihenfolge zu geben. So werden zuerst die Laute erworben, die im vorderen Mundbereich gebildet werden z.B. <m, b>, danach folgen die im mittleren, wie <l, n, t> und schließlich diejenigen, die im hinteren Mund- und Rachenraum entstehen, wie <k, ɣ>.

Alle Kinder verfügen zunächst über einen gemeinsamen Lautbereich. In allen Sprachen basieren die ersten Wörter auf den frühen Kinderlauten, z.B. <mama>, <dada>, <baba>, <papa>, etc. Die für die jeweilige Sprache spezifischen Laute muss das Kind lernen.

Etwa gegen Ende des ersten Lebensjahres bildet das Kind erste sinnvolle Wörter. Aus dem Lallen wird Sprache, wenn das Kind eine Verbindung zwischen Wort und Inhalt herstellt. „Die Kinder verlieren ihre anfängliche Sensitivität für phonemische Kontraste, die nicht in ihrer Muttersprache gebraucht werden. Hier beginnt der Übergang von der Kommunikation zur Sprache“ (KLANN-DELIUS 1999, S. 26f.).

In der ersten Phase des Spracherwerbs spricht das Kind einige wenige Worte, die als so genannte Einwortsätze oder „Holophrasen“ bezeichnet werden. DE LAGUNA hat bereits 1927 diese Einwortäußerungen „Holophrasen“ genannt, um auszudrücken, dass das Kind das Konzept eines Satzes im Kopf hat, es diesen aber noch nicht ausdrücken kann (vgl. KLANN-DELIUS 1999, S.39). Diese Einwortäußerungen beziehen sich immer auf die Gesamtsituation und können Wünsche, Bedürfnisse, Behagen oder

Unbehagen, Gefühle ausdrücken oder Benennungsfunktion haben. Sie sind Teil eines komplexen Handlungsschemas. Das Kind drückt also mit einem Wort verschiedene Bedürfnisse aus, bei denen es oft Gesten zur Hilfe nimmt, z.B. <da>, verbunden mit einer Zeigegeste. Die ersten Wörter bestehen häufig aus einem Wechsel von Vokalen und Konsonanten. In dieser Phase bevorzugt das Kind Substantive. In dieser Phase tauchen auch Lautmalereien auf, z.B. <wauwau> für Hund.

Unterstützend wirken hierbei die Reaktionen der Bezugspersonen, wenn sie z.B. die Lautäußerungen des Kindes aufgreifen, wiederholen und so in einen „Dialog“ mit dem Kind treten. Wesentlich bei den Dialogen ist, dass sich die Bezugspersonen dem kindlichen Sprachverständnis anpassen, d.h. sie verwenden einfache Satzstrukturen und eine langsame Sprechweise. „Die Funktion dieser Anpassungen ist offensichtlich eine kommunikative: Die Bezugspersonen bemühen sich darum, sich dem Kind verständlich zu machen und orientieren sich am kindlichen Sprachverständnis“ (APELTAUER 1997, S. 37).

Im Wortschatz des Kindes sind zunächst Begriffe für solche Dinge vorzufinden, die das Kind anfassen kann und täglich wahrnimmt. Die ersten Wörter basieren auf Handlungen, Wahrnehmungen und Ereignissen, in die das Kind involviert ist. Es schließt sich in der Regel die Phase der Benennung von Aktionen an. Hier beginnt das Kind insbesondere Tätigkeiten und Vorgänge zu benennen, also alles das, was mit und durch Gegenstände passiert (vgl. AUGST 1977, S. 25), wendet Begriffe für Dinge an, die sich außerhalb seiner unmittelbaren Umgebung befinden, die es nicht anfassen kann. Zum Schluss lernt es abstrakte Begriffe.

Zwischen eineinhalb und zwei Jahren treten zunehmend Zweiwortäußerungen auf. Bei den ersten Zweiwortäußerungen wird jedes Wort einzeln gesprochen und durch eine Pause gegen das andere abgesetzt, d.h. die ersten Zweiwortäußerungen bestehen aus einer Aneinanderreihung zweier Einwortäußerungen, z.B. „ada – Papa“. Bald werden diese Äußerungen durch Betonung als zusammengehörig ausgedrückt. Damit entstehen „echte“ Zweiwortäußerungen. Bei den Zweiwortäußerungen variiert die Wortfolge noch stark, da das Kind das Gefühlsbetonte und das Anschauliche voranstellt. Das zweijährige Kind probiert verschiedene Verbindungen von Lautkomplexen und Inhalten. Diese Versuche werden von den Erfahrungen, die das Kind macht, beeinflusst und gesteuert. Mit dem Übergang zu den Zweiwortäußerungen treten auch die ersten Flexionsversuche auf, z.B. Pluralbildungen beim Substantiv. In dieser Zeit wird das Sprachverständnis immer differenzierter. Das Kind versteht

allmählich Aufforderungen, die zwei verschiedene Handlungen enthalten. Es kann Sprache besser verstehen als produzieren.

„Ab 1;9 Jahren erfolgt eine sprunghafte Ausweitung des Wortschatzes, die bis ca. 3;6 Jahre andauert. [...] Die Altersangaben variieren sowohl für den Zeitpunkt des Auftretens des ersten Wortes wie auch für den Zeitpunkt, zu dem der so genannte vocabulary spurt einsetzt“ (KLANN-DELIUS 1999, S. 36).

Etwa ab dem dritten Lebensjahr spricht das Kind Mehrwortsätze mit drei oder mehr Wörtern. Auch hierbei werden die für das Verstehen wichtigen Wörter geäußert, die unwichtigen fallen weg, d.h. in der Sprache des Kindes überwiegen die Inhaltswörter. Die Funktionswörter fehlen weitgehend. Die Sprache erscheint noch immer telegrammstilartig. Die Äußerungen des Kindes sind oft nur vor dem Hintergrund der gesamten Situation zu verstehen und zu interpretieren. Das Kind beginnt jedoch nach Wode mit einer lexikalischen Strukturierung in Wortfelder. Diese Phase endet mit ca. 12 Jahren.

In Verbindung mit der geistigen Entwicklung und dem Vertrautwerden mit der Umwelt ist der Erwerb von Fragewörtern zu verstehen. Auch „die Entwicklung des Sprechens über Emotionen erlebt im dritten Lebensjahr einen sprunghaften Anstieg und wird inhaltlich komplexer, bleibt aber noch hinter den Bereichen Physiologie, Wollen und Können zurück“ (ebenda S. 37).

Das Kind verwendet noch vorwiegend Hauptsätze, aber auch schon auf verschiedene Arten, z.B. als Ausrufe-, Frage- und Aussagesätze.

Etwa ab der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres bezeichnet das Kind Gegenstände und Objekte seiner Umgebung richtig. Es fragt nach den Namen unbekannter Dinge. Der Wortschatz nimmt zu. Durch Ableitungen und Zusammensetzungen bildet das Kind neue Wörter, z.B. entsprechend zu „Dunkelheit“, gibt es eine „Hellheit“.

Gegen Ende des dritten Lebensjahres treten auch die ersten Relativsätze auf. Zu den Strukturen, die das Kind erst spät erfasst, gehören die Passivkonstruktionen. Diese werden erst ab ca. 9 -11 Jahren gebildet. Aber „bereits Dreijährige können [...] Passivsätze konstruieren, wenn sie experimentell dazu veranlasst werden. In ihrer Spontansprache vermeiden sie jedoch diese Konstruktionen“ (vgl. MARCHMAN et al. 1991. In: KLANN-DELIUS 1999, S. 41). Das Verstehen und Bilden der richtigen Passivkonstruktionen fällt dem Kind am leichtesten, wenn Handelnder und Leidender logisch nicht umkehrbar sind, z.B. „die Maus wird von der Katze gejagt.“ Der

eigentliche Erwerb der Passivkonstruktionen erfolgt erst, wie bereits erwähnt, im Schulalter.

Mit etwa vier Jahren hat das Kind die wesentlichen Strukturen seiner Erstsprache erworben. Es spricht in vollständigen Sätzen. In der Regel sind alle Wortklassen vorhanden. Der Erwerb von Bedeutungen, der sehr eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden ist, setzt sich bis ins Schulalter fort. Auch das Verständnis für Passivkonstruktionen nimmt im Schulalter weiter zu. Relativsätze werden ebenfalls erst im Schulalter wirklich beherrscht.

„Das phonologische System ist nach Locke erst mit ca. 7 Jahren abgeschlossen, nach Wode und Templin ist es in den wesentlichen Zügen mit vier Jahren angeeignet. Die Vokale sind vollständig mit drei Jahren vorhanden, von den Konsonanten stehen zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung: die Nasale /m, n, ŋ/ die stimmlosen Verschlusslaute /p/, /t/, /k/, die Gleitlaute /w/, /j/, /h/, die Frikative /f/, /s/, sowie die stimmhaften Verschlusslaute /b/, /d/, /g/ außer in der Endposition.“ (KLANN-DELIUS 1999, S. 25f).

3.2.1. Spracherwerb aus kognitionstheoretischer Sicht

„Als kognitivistische Erklärungsmodelle werden diejenigen Spracherwerbskonzepte aufgefasst, in denen die sprachliche Entwicklung eng an die kognitive Entwicklung des Kindes gebunden wird. Ein derartiges Konzept, das die Spracherwerbsforschung nachhaltig bestimmt, hat der Biologe und Entwicklungspsychologe Jean Piaget entwickelt.“ (ebenda S. 93).

„Denken, Erkennen bzw. Intelligenz ist in der Theorie Piagets wesentlich an den Begriff des Handelns gebunden“ (KLANN-DELIUS 1999, S. 93).

Piaget geht davon aus, dass vor jeglichem sprachlichen Handeln bereits ein „sensomotorisches Wissen“ („sensomotorische Intelligenz“) über die Umwelt vorhanden ist, hauptsächlich aufgebaut aus der Sinnesleistung und der Motorik. „[...] das Denken [geht] dem Sprechen voraus [...] und beschränkt sich darauf, es tiefgreifend umzugestalten, indem es ihm hilft, seine Gleichgewichtsformen durch bessere Schematisierungen und mobilere Abstraktionen zu erreichen“ (PIAGET ⁴1972, S. 273).

Die sich in den ersten 18 Monaten entwickelnde sensomotorische Intelligenz bringt die allmähliche Entstehung des so genannten „permanenten Objektes“ mit sich.

Objektpermanenz ist das Wissen von der Realität/ Existenz von Objekten auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung und Tätigkeit. Für den Säugling gilt: „Aus den Augen, aus dem Sinn“. Das Kind erwirbt Objektpermanenz durch den Umgang mit den

Dingen und der anschließenden kognitiven Verinnerlichung. Die Objektpermanenz führt zur Entstehung der Repräsentationsfunktion von Sprache. Diese entwickelt sich im Verlauf der sensomotorischen Entwicklung aus Nachahmung und Spiel. Es werden so genannte sensomotorische Schemata (auch Kognition, Wissensstrukturen) aufgebaut; durch den Aufbau innerer Bilder und Vorstellungen ist die Loslösung von der sinnesabhängigen Existenz möglich.

Als geistige Repräsentationen der durch Nachahmung sinnlich erlebten Welt sind die Vorstellungsbilder die Grundform von Symbolen (vgl. SZAGUN 1996). Es gibt individuelle Symbole z.B. Spielsymbole: Gegenstände der Umwelt stehen für die subjektiv hineingelegte bzw. „gespielte“ Bedeutung des Kindes z.B. ein Stück Alufolie als Spiegel.

Im Gegensatz dazu stehen die konventionellen Symbole z.B. die Wörter einer Sprache; sie sind gesellschaftlich verbindliche Symbole und können vom Subjekt nicht umgedeutet werden. Mit Sprache hat das Kind ein Mittel, die inneren Vorstellungsbilder nach außen hin zu präsentieren, aber nicht im Verhältnis eins zu eins, sondern eben als Symbole, als Repräsentationen (vgl. OERTER/ MONTADA ⁵2002). Das Vermögen sensomotorische Schemata (z.B. der Sprache) zu repräsentieren, letztgenannte aber auch zu verstehen, nennt Piaget Symbolfunktion.

In anderen Worten: Erkennt das Kind durch logisches Schließen, dass die Dingexistenz unabhängig von der Selbstexistenz gültig ist, dann hat es zunächst die Trennung von Umwelt zum Selbst vollzogen. Vollständige Objektpermanenz wird mit 18-24 Monaten erreicht, wenn der Aufenthalt eines Objektes unabhängig von sinnlicher und motorischer Handhabung vom Kind bestimmt werden kann.

Die Symbole entstehen gleichzeitig mit der Objektpermanenz durch „sensomotorische Nachahmung“, die dem Kind angeboren ist. Werden Bewegungen und Laute zu Beginn der sensomotorischen Entwicklung noch in zeitlicher und örtlicher Nähe nachgeahmt, so kann dies das Kind gegen Ende jeder Phase unabhängig vom Raum-zeitlichen Kontext, da in ihm ein „Erinnerungsbild“, ein Vorstellungsbild herangereift ist, mit dem es sich abwesende Realitäten geistig präsent machen kann.

Betrachtet man die kognitiv-entwicklungspsychologische Sicht von Jean Piaget kritisch kann man feststellen, dass durch die sensomotorischen Erlebnisse gar nicht so viele Phänomene aufgebaut werden, wie dies Sprache tatsächlich bereithält (z.B. Abstrakta, gewisse lokative Ausdrücke,...). „Die sensomotorische Intelligenz reicht nicht aus, um spezifische Sprache zu erwerben, sondern muss von Anfang an als spezifisches Analyseelement der Inputsprache des Gehirns vorhanden sein“ (GLEITMANN/ WANNER

1982, S. 32). Es gibt folglich spezifische Beziehungen zwischen Sprachentwicklung und sensomotorischer Intelligenz, aber keine Parallelität (vgl. SZAGUN ⁶1996, S. 83-92). Die Gehörlosenforschung erbringt Befunde, dass gehörlose Jugendliche und Erwachsene zu komplexen, abstrakten Problemlösungen in der Lage sind (vgl. KLANN-DELIUS 1999, S. 80f.), was Piaget als Anlass nimmt, kognitive Höchstleistung und ihre Entwicklung auch ohne Sprache festzustellen. Tatsache ist: Gehörlose haben eine nonverbale Sprache – die Gebärdensprache. Abschließend kann man sagen, dass Sprache mit großer Wahrscheinlichkeit als ein Teil der allgemeinen geistigen Entwicklung angesehen werden kann. Sie wurzelt wohl in vorangegangenen sensomotorischen Erlebnisschatz und ist somit u.a. durch ihre Genese mit erklärbar. Sensomotorische Entwicklung kann aber aufgrund der gegebenen Befunde nicht als die Ursache für Sprache angesehen werden; sie ist lediglich notwendige Bedingung, nicht jedoch hinreichend. Weder entwickelt sich Sprache allein aus der Kognition, noch entsteht Kognition allein aus der Sprache. Beide Kategorien sind eng verwoben, aber nicht kongruent, vielmehr spezifisch. Ihr Entwicklungsprogramm scheint zwar determiniert, bedarf aber eines sozial-kommunikativen Umfeldes. Bruner kritisiert an Piaget, dass er Sprache ausschließlich unter ihren formalen Aspekten betrachtet. Die Funktionalität der Sprache bleibt unbeachtet. Das Interesse „richtet sich auf die sich entfaltende Struktur der kindlichen Sprache, ohne die Anwendungsweisen von Sprache in unterschiedlichen Kontexten zu berücksichtigen“ (BRUNER 1979. In: MARTENS, S. 15).

3.2.2. Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht

Der interaktionistischen Sichtweise über den Spracherwerb gingen der behavioristische, der nativistische und der kognitivistische Ansatz voraus. Auf den behavioristischen und den nativistischen Ansatz werde ich im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehen. Auch in der Spracherwerbsforschung setzt man sich sehr kritisch mit diesen beiden Ansätzen auseinander. Es werden immer mehr Punkte widerlegt und die Spracherwerbsforscher distanzieren sich immer mehr davon. Aus interaktionistischer Perspektive basiert der Spracherwerb auf zwei wesentlichen vorsprachlichen Erfahrungsbereichen des Kindes: den sensomotorischen Erfahrungen, mit Hilfe derer sich das Kind seine Lebenswelt handelnd aneignet und den vorsprachlichen kommunikativen Erfahrungen, die es gemeinsam mit seinen Bezugspersonen macht. Sprache wird als dialogisches Handeln verstanden und die sprachlichen, kommunikativen Fähigkeiten des Kindes stehen im Vordergrund.

Es ist folglich von großer Bedeutung, dass Kinder diese Entwicklungsprozesse nicht allein vollziehen müssen, sondern in Kooperation mit ihren Bezugspersonen.

„Spracherwerb ist kein Soloausflug des Kindes, sondern eine Transaktion, die einen aktiven Sprachschüler und einen ebenso aktiven Sprachlehrer voraussetzt“ (BRUNER 1989, S. 65). Bruner geht davon aus, dass Form, Inhalt und Sprache nicht isoliert, sondern immer gleichzeitig und in ihren Wechselwirkungen existieren – und auch von Kindern nicht isoliert, sondern als komplexes, bedeutungsvolles System erworben werden. Es geht um den Erwerb pragmatischer Fähigkeiten, die im gemeinsamen Handeln zwischen Bezugspersonen und dem Kind durch Problemlösen im Dialog erworben werden. Dies geschieht in standardisierten Situationen, die Bruner als Formate bezeichnet. „Ein Format ist ein Mikrokosmos, eine Situation, in der Mutter und Kind die Absichten teilen, etwas mit Worten getan zu bekommen. Was das Kind zu Beginn in diesem Format nicht bewältigen kann, wird von der Mutter erledigt. Hat das Kind es einmal gelernt, dann erwartet die Mutter, dass es von nun an selbst handelt. Das Format speichert Annahmen, von denen beide Partner mit der Zeit ausgehen“ (BRUNER ²2002, S. 209f).

Diese Formate sind sowohl für die Eltern, als auch für die Kinder bedeutungsvoll. Dabei ist der Erwachsene nicht nur Modell, sondern nimmt eine aktive Rolle ein. Er muss ein williger Gesprächspartner sein, der grundsätzlich damit einverstanden ist, mit dem Kind zu kommunizieren und den Äußerungen des Kindes kommunikative Absichten zu unterstellen. Besonders wichtig ist die Feinabstimmung der Eltern an die Fähigkeit des Kindes. Dies geschieht zunächst über Bewegungshandlungen, die lautmalerisch und später sprachlich begleitet werden. Die Bedeutung einer Handlung wird also zunächst über Bewegungen, Berührungen,... kommuniziert, bevor Sprache zielgerichtet eingesetzt wird. Die Bezugspersonen unterstellen den kindlichen Äußerungen von Anfang an kommunikative Äußerungen (vgl. BRUNER ²2002). Für den Spracherwerb müssen sowohl der Säugling, als auch seine Bezugspersonen über verschiedene Kompetenzen verfügen.

In der neueren Säuglingsforschung geht man davon aus, „dass Neugeborene und Säuglinge über Kompetenzen in zahlreichen Gebieten verfügen. Außer den Kompetenzen im Bereich der auditiven Wahrnehmung, der Vokalisation und des mimischen Ausdrucks sind die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten, die amodale Wahrnehmung, die Präferenz für soziale Reize und die frühe Lernbereitschaft und – fähigkeit zu nennen“ (KLANN-DELIUS 1999, S. 138). Neugeborene können z.B. nur auf eine Distanz von zwanzig Zentimetern scharf sehen. Sie können einem Objekt, das

sich langsam aus ihrem Gesichtsfeld bewegt, mit den Augen folgen. Neugeborene verfügen über eine amodale Wahrnehmung, d.h. Sinneswahrnehmungen aus einem Bereich, z.B. der Tastsinn beim Greifen, kann mit Wahrnehmungen aus einem anderen Bereich, z.B. das visuelle Wahrnehmen des Gegenstands, der gegriffen wird, gekoppelt werden. Bereits ab der Geburt zeigt der Säugling eine Präferenz für das menschliche Gesicht. Das liegt daran, dass Neugeborene vor allem ovale Formen in dieser Größe und sich bewegende Objekte präferieren.

Säuglinge zeigen auch eine hohe Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Sie sind „von Anfang an auf aktive Reizsuche aus, das Aufstellen und Testen von Hypothesen ist eine Zentraltendenz im geistig-seelischen Leben des Kleinkindes“ (STERN ⁴2000, S. 69).

Die Bezugspersonen des Säuglings verfügen über eine „intuitive elterliche Didaktik“ (vgl. PAPOUŠEK).

Eltern zeigen ein großes Interesse am Blick des Neugeborenen. Sie nehmen dabei eine optimale Wahrnehmungsdistanz von 20-25 cm zum Gesicht des Säuglings ein. Eltern bzw. Mütter zeigen eine besondere Reaktionsbereitschaft auf vokale Signale ihres Kindes. „Mütter sind die besten Sprachlehrer ihrer Kinder.“ (BRUNER) Ohne es zu wissen, vermitteln sie ihnen spielend die notwendigen Lernschritte. Vorsprechen und Nachahmen sind dabei von geringerer Bedeutung. Das eigentliche Geheimnis liegt in der Interaktion – dem Problemlösen durch Kommunikation im Dialog. Die von der Mutter/ den Bezugspersonen verwendete Sprache wird dem Kind in einfachen Strukturen angeboten. Diese Sprache wird als Motherese oder Ammensprache bezeichnet. Sie zeichnet sich aus durch „einfache Syntax [...], beschränktes Vokabular [...], reduzierte Satzlänge [...], längere Pausen zwischen den Äußerungen [...], viele Wiederholungen [...] höherer Tonfall [...], Übertreibungen der prosodischen Konturen [...], hoher Prozentsatz an Fragewörtern [...], höhere fundamentale Frequenz [...], geringere Sprachdichte [...]“ (KELLER et al.1982, S. 292f.). „Die Merkmale der Motherese treten von Anfang an auf, unterliegen jedoch Anpassungsprozessen“ (vgl. ebenda). Eine weitere Funktion der Motherese ist die Vorbereitung auf den Dialog. Durch das turn-taking, das Mütter ganz selbstverständlich mit ihren Säuglingen anwenden, akzeptieren sie diese von Anfang an als kompetente Gesprächspartner. Durch die kontingenten Reaktionen der Betreuungspersonen kann das Kind elterliche mit eigenen Verhaltensweisen verknüpfen (vgl. KELLER et al.1982, S. 123). So zeigt die gemeinsame Interaktion zwischen Kind und Betreuungsperson/en ein hohes Maß an wechselseitiger Abstimmung.

Sprachentwicklung ist ein in Stufen verlaufender Anpassungsprozess. Die Kinder erwerben das sprachliche Regelsystem durch seinen Gebrauch in bedeutungsvollen Situationen, in denen sie aktuelle Hypothesen über das System überprüfen und gegebenenfalls verändern (vgl. SZAGUN ⁶1996, S. 175-204).

„Auch das sprachgestörte Kind lernt nicht sprachliche Regeln um ihrer selbst willen, sondern es lernt sie, weil es sich in Kommunikation mit anderen Menschen befindet und weil es auftretende Kommunikationsprobleme lösen möchte“ (FÜSSENICH 1996. In: EHLICH, S.193). Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich die Notwendigkeit Sprachförderung als Kommunikationsförderung zu verstehen und sie nicht in isolierten Formen, sondern in „natürlichen“ Kontexten, eingebettet in alltägliche und bedeutungsvolle Handlungszusammenhänge zu praktizieren. „...denn je weniger die Situation realer Interaktion entspricht, je künstlicher die, dem Kind abverlangten Übungen und Reaktionen sind, desto unwahrscheinlicher wird es, dass das Kind die angebotenen sprachlichen Strukturen aufgreift“ (DANNENBAUER 1983, S. 438).

3.3. Bedeutung der sozialemotionalen Entwicklung für den Spracherwerb

Das Beziehungsgeflecht zwischen Emotion und Sprache bzw. Sprechen ist sehr kompliziert. Emotionen können sprachliche Inhalte beeinflussen und andererseits können sprachliche Prozesse Emotionen auslösen und verstärken. „Sprache ist sowohl Produkt als auch produktive Kraft in der emotionalen Sphäre“ (BATTACCHI ²1997, S. 13).

Emotionen kann man als eine Form der Sprache bezeichnen, da sie informative Funktionen ausüben. Genauer gesagt verfügen sie über eine „intersubjektive Mitteilungsfunktion“ (BUCK 1984. In: BATTACCHI ²1997, S. 24f), d.h. sie kommunizieren der Umwelt den Zustand des Subjekts. Nach TREVARATHAN (1984 In: BATTACCHI ²1997, S. 24) bildet der emotionale Ausdruck die primäre Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson.

Die Art und Weise, wie der Säugling gepflegt und versorgt wird, wie seine Bedürfnisse aufgegriffen und erfüllt werden, wie befriedigend die Beziehungen zwischen ihm und seinen Bezugspersonen sind, entscheidet über seine Grundhaltung zu Menschen und zur Umwelt. Das Kind wird Menschen Vertrauen entgegenbringen und seine Umwelt

aktiv mitgestalten, wenn es selbst erfährt, dass es angenommen ist und Vertrauen und Geborgenheit erlebt.

Sprechen heißt, in Beziehung zu anderen Menschen zu treten und sich aktiv der Umwelt zuzuwenden.

Kinder, die nicht ausreichend mitmenschliche Zuwendung erfahren, bleiben – wie Untersuchungen belegen – in ihrer sprachlichen Entwicklung zurück, da ihnen Anregung und Motivation fehlen, sich sprachlich zu äußern (vgl. KLANN- DELIUS 1999). TREVARTHAN (2001. In BAHR/ IVEN 2006, S. 22) vertritt die Auffassung, „dass die subkortikal vermittelte Spiegelung von Emotionen der wesentliche Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung ist.“ Innerhalb dieser kommunikativen Spiegelungen werden emotional bedeutsame Informationen kommuniziert.

Die frühkindlichen Emotionen beeinflussen die funktionale Ausdifferenzierung des Gehirns und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Neuere Forschungen haben herausgefunden, dass sowohl die Lernbereitschaft, als auch die spezifischen Lernprozesse des Kindes, sehr vom emotionalen Kontext abhängen (vgl. LÜDTKE. In BAHR/ IVEN 2006, S. 23). Um sich entwickeln zu können, muss sich das Kind folglich angenommen fühlen, Liebe und Zuneigung erfahren.

Bereits im Mutterleib nimmt das Kind die Stimme seiner Mutter wahr. Diese führt zur Entdeckung der Prosodie der Muttersprache. Das Neugeborene richtet daher bereits kurz nach der Geburt seine Aufmerksamkeit auf die Muttersprache und findet diese interessanter als andere Sprachen. Durch das gleichzeitige Auftreten von Veränderungen in der Prosodie der mütterlichen Sprache mit Veränderungen des Herzschlags und des Atemrhythmus bei Emotionen werden dem Ungeborenen bereits erste emotionale Erfahrungen vermittelt.

Kinder lernen sprechen über die Kommunikation mit Erwachsenen. „Im ersten Lebensjahr richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf soziale und sprachliche Reize“ (KÖLLIKER FUNK. In BAHR/ IVEN 2006, S. 50). Über den Blickkontakt zwischen Eltern und Kind kann emotionale Nähe und Zuwendung entstehen. Außerdem hat das Kind die Möglichkeit, auf die Mund- und Lippenbewegungen zu achten und erhält dadurch Anregungen für die eigene Lautbildung. Durch Sprechen und Sprache äußert, erkennt und verarbeitet das Kind seine Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen. Für das Kind ist es wichtig zu erfahren, dass es seine Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken kann und darf, aber auch dass es mit Hilfe der Sprache lernt, mit seinen Gefühlen umzugehen, sie zu verarbeiten und sich in sein soziales Umfeld einzuordnen. Das Kind macht Erfahrungen, die von seinen Bezugspersonen sprachlich begleitet

werden. Das Kind langt z.B. an einen heißen Topf. Die Mutter gibt ihm den warnenden Hinweis, dass dieser „heiß“ sei. Gleichzeitig macht das Kind die schmerzhaft taktile Erfahrung, was es bedeutet, wenn die Mutter „heiß“, in dieser Stimmlage sagt. Auf diese Art und Weise wird der sprachliche Ausdruck mit Emotion verbunden. „Um vom Schmerz zur Erfahrung Schutz vor Schmerz zu kommen, benötigt das Kind konstante Rückmeldungen der Bezugspersonen“ (KÖLLIKER FUNK. In BAHR/ IVEN 2006, S. 51). Das heißt auch, dass ein angemessenes und promptes, kontingentes Reagieren der Bezugspersonen im Kind die Erfahrung fördert, durch seine Signale etwas bewirken zu können. Kinder, die von ihren Bezugspersonen zuverlässige Nähe und Schutz im ersten Lebensjahr erfahren haben, bauen eine sichere Bindungsbeziehung auf. Kinder die häufig zurück gewiesen wurden, bauen eine unsichere-vermeidende Bindungsbeziehung auf. Kinder von Müttern dagegen, die sich inkonsistent verhalten, entwickeln eine unsichere-ambivalente Bindungsbeziehung auf (vgl. AINSWORTH 1978. In: KLANN-DELIUS 1999, S.172). Im Dialogverhalten dieser Kinder lassen sich Unterschiede feststellen. Unsicher gebundene Kinder scheinen eher sparsam zu kommunizieren. Während sich sicher gebundene Kinder „thematisch auf die Welt der Objekte ausrichten und eine eher balancierte Synchronisation bei der Kommunikation über die Separation oder andere Themen zeigen“ (KLANN-DELIUS 1999, S. 172). Bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen lassen sich, bezogen auf die emotionale Prosodie, häufig eine monotone Sprechweise oder eine konstant hohe Stimmlage feststellen. Um Emotionen überhaupt verstehen zu können, müssen diese durch Mimik und Gestik stark unterstützt werden. Deshalb sollte eine Therapie nicht nur an den Störungen arbeiten, sondern auch die emotionale Kommunikation beinhalten (vgl. KÖLLIKER FUNK. In BAHR/ IVEN 2006, S. 54).

3.4. Störungen der Sprachentwicklung

Sprachstörungen sind schwer definierbare komplexe Phänomene. Das wird schon daran deutlich, dass es so viele verschiedene Klassifikationskonzepte und Systematisierungsmodelle gibt. Sie sind z.T. sehr divergent, weil sie methodisch und inhaltlich sehr unterschiedlich ansetzen. Eine Systematik der Sprachstörungen dient jedoch als Grundlage jeglichen förderdiagnostischen Vorgehens und jeglicher Therapie.

Im Rahmen dieser Arbeit will ich nur auf den Bereich der Sprachentwicklungsstörungen eingehen. „Unter einer Sprachentwicklungsstörung wird das Unvermögen verstanden,

die Muttersprache regelhaft der Altersnorm entsprechend zu erwerben und zu gebrauchen. Sie können individuell unterschiedliche Ursachen, Entwicklungsverläufe und Ausprägungsgrade haben. Sie können vorübergehend und bleibend sein“ (HECKT/NEUMANN 2001, S. 330).

Die Sprachentwicklung ist sehr anfällig für Entwicklungsstörungen. Dabei muss man grundsätzlich zwischen primären und sekundären Störungsbildern unterscheiden.

Primäre Störungen der Sprachentwicklung werden auch als spezifische Sprachentwicklungsstörung bezeichnet. Spezifisch ist diese Störung, weil es sich um eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung handelt, die nicht infolge einer kognitiven oder einer anderen Beeinträchtigung entsteht. Im Gegensatz zu den sekundären Störungen ist das Kennzeichnen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, dass nur eine sprachliche Normabweichung und sonst keine anderen offensichtlichen Normabweichungen bestehen.

Sekundäre Störungen hingegen treten immer zusammen mit anderen Defiziten auf. Beispiele dafür sind Hörstörungen, Blindheit, erworbene Aphasie, Down-Syndrom, kindlicher Autismus, etc.

Diese Unterscheidung wird auch in der Definition „einer umschriebenen Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache“ der WHO deutlich:

„Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Störungen können nicht direkt neurologische Störungen oder Veränderungen des Sprachablaufs, sensorische Beeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren“ zugeordnet werden.

„Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache ziehen oft sekundäre Folgen nach sich, wie Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, Störungen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, im emotionalen und Verhaltensbereich“ (WHO F 80). In dieser Definition wird die spezifische Sprachentwicklungsstörung angesprochen, die nicht auf neurologische oder andere Beeinträchtigungen zurück zu führen ist. Außerdem nennt die WHO, die nicht unwesentliche Gefahr, von sekundären Folgen, die durch eine (nicht behandelte) Sprachentwicklungsstörung entstehen können. Synonym zur spezifischen Störung des Spracherwerbs wird auch häufig der Begriff „Entwicklungsdysphasie“ verwendet.

Bei Störungen in der Sprachentwicklung können verschiedene Formen unterschieden werden. Es gibt die Sprachentwicklungsverzögerung, bei der die Sprachentwicklung in allen Bereichen zeitlich verzögert, aber strukturell regelhaft abläuft. Organische Ursachen wurden ausgeschlossen und Verzögerungen sind in absehbarer Zeit

auffolbar. Bei der Sprachentwicklungsstörung beträgt die Abweichung von der normalen Sprachentwicklung mehr als ein halbes Jahr oder es besteht eine strukturelle Abweichung. Bei organischen Ursachen handelt es sich ebenfalls um eine Sprachentwicklungsstörung.

Von einer Sprachentwicklungsbehinderung wird gesprochen, wenn eine Sprachentwicklungsstörung „komplex mit Störungen der Wahrnehmung, Motorik, Kognition und im psychosozialen Bereich verbunden [ist]“ (GROHNFELDT ⁶1993b, S. 60). Braun hingegen bezieht sich in seiner Definition einer Sprachbehinderung auf die medizinisch-ätiologische Klassifikation von LEISCHNER (1979) „Eine Sprachentwicklungsbehinderung ist eine Entwicklungsstörung der Sprache, welche durch einen Hirnschaden bedingt ist, der vor Abschluss der Sprachentwicklung eingetreten ist“ (BRAUN ²1999, S.164).

Früher wurden die Störungen der Sprachentwicklung als Stammelnen, Dysgrammatismus und verzögerte Sprachentwicklung bezeichnet. Der Bereich der Pragmatik wurde z.B. völlig außer Acht gelassen. Heute erfolgt bei der Klassifikation der Störungen eher eine Orientierung an den Spracherwerbsprozessen und an den zentralen Bereichen der Sprachentwicklung. Grohnfeldt griff diese Elemente in seiner Definition auf:

„Unter Störungen der Sprachentwicklung sollen damit als auffällig erlebte Lernprozesse im Rahmen der kindlichen Entwicklung verstanden werden, die sich nach ihrer sprachlichen Symptomatik als Abweichungen auf der phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen und syntaktisch-morphologischen Ebene sowie im pragmatischen Bereich auswirken können und nicht Ausdruck eines Hörschadens oder einer dominierenden Intelligenzbeeinträchtigung sind“ (GROHNFELDT ⁶1993b, S. 60).

Dieser Definition sollte man noch Störungen beim Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten und beim Schriftspracherwerb ergänzen (vgl. HECKT/ NEUMANN 2001, S. 330)

Störungen im Bereich der Pragmatik zeigen sich darin, dass Kinder Probleme in der Kommunikation haben. Sie stellen z.B. keine Fragen, können keine sprachlichen Handlungsstrukturen aufgreifen, bzw. umsetzen, sie gehen nicht auf ihren Gesprächspartner ein und äußern kaum Korrekturen.

Bei Störungen im Bereich der Semantik verfügen die Kinder häufig über einen sehr geringen Wortschatz. Sie greifen auf vorsprachliche Kommunikationsformen zurück und haben häufig Sprachverständnisstörungen.

Bei Problemen auf der syntaktisch-morphologischen Ebene beschränken sich die Kinder meist auf wenige Syntaxtypen, lassen unverzichtbare Satzteile z.B. das Subjekt aus und verwenden die Verbendstellung.

Im Bereich der Aussprache wird zwischen phonetischen Problemen (Schwierigkeiten einen Laut korrekt zu bilden) und phonologischen Störungen unterschieden. Auf den Bereich Aussprache werde ich in Kapitel 4 dieser Arbeit noch ausführlicher eingehen. Unter Metasprache wird die Fähigkeit verstanden, über Sprache nachzudenken. Probleme in diesem Bereich zeigen sich darin, dass Kinder nicht nach unbekannten Wörtern fragen, sich und andere selten korrigieren, ihre eigene Sprache nicht anpassen und nicht über Sprache reflektieren können z.B. in Form von Sprachspielen oder Reimen. Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache können als Probleme in der Alphabetisierung oder als Analphabetismus auftreten. Dies zeigt sich im Anfangsunterricht z.B. in der fehlenden Einsicht in Schrift oder in der mangelnden Beherrschung der Phonem-Graphem-Korrespondenz (vgl. HECKT/ NEUMANN 2001, S. 330).

Bei der Klassifikation der Sprachstörungen ist es nicht immer eindeutig möglich innerhalb der sprachlichen Auffälligkeiten eng umgrenzte Störungsformen zu trennen. Störungen können nicht nur auf einer, sondern auf mehreren Sprachebenen auftreten, z.B. können Schwierigkeiten auf der Ebene der Aussprache im Zusammenhang mit grammatischen Störungen vorhanden sein (vgl. FÜSSENICH/ HEIDTMANN 1995. In: HECKT/ NEUMANN 2001, S. 330). Dann werden sie als „multimodale Sprachentwicklungsstörungen“ (BRAUN ²1999, S. 163) bezeichnet. Dementsprechend wird eine Sprachentwicklungsstörung in nur einem Bereich als „unimodal“ bezeichnet.

4. Von klassischen Therapieansätzen zu ganzheitlichen Formen der Sprachförderung

Bezeichnend für die klassische Therapie von Aussprachestörungen ist die Arbeit am Einzellaut, d.h. ein spezifischer Laut wird isoliert von den anderen trainiert.

„Dank der raschen und sicheren Anwendung der modernen Methoden zur Gewinnung der einzelnen Laute ist die Entwicklung des „isolierten Lautes“ [...] ungemein leicht und einfach geworden“ (FÜHRING/ LETTMAYER ⁹1985, S. 15).

Es wird kein Zusammenhang zwischen der Fehlbildung verschiedener Laute hergestellt.

Deshalb lassen sich in traditionellen Lehrbüchern zu Aussprachestörungen keine direkten Zusammenhänge zwischen Diagnostik und Therapie herstellen. Die Diagnostik, in Form von Lautüberprüfungen dient der Ermittlung der fehlerhaft gebildeten Laute. Es lässt sich daraus aber kein bestimmtes Vorgehen für die Therapie ableiten, z.B. in welcher Reihenfolge man bei den Störungen vorgeht. Es wird auch nicht das Umfeld des Kindes diagnostisch hinterfragt. Sprachlich-pragmatische, sowie psychologische Erkenntnisse scheinen für klassische Therapieansätze weitgehend uninteressant zu sein.

Die Sprache des Kindes und die Fehlbildung einzelner Laute wird an der Norm der Erwachsenensprache gemessen, d.h. die Altersspezifik von Aussprache wird außer Acht gelassen. Die Orientierung an der Sprachentwicklung und damit die Akzeptanz von Zwischenstufen, wird in klassischen Therapieansätzen nicht beachtet.

Aussprachetherapie wurde als eine Art Übungsbehandlung verstanden.

Durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse, z.B. die Beachtung von phonologischen Prozessen, hat sich in den letzten Jahren sehr viel getan. „Wurde früher stärker symptomorientiert gearbeitet und fand im Wesentlichen eine Übungstherapie statt, orientiert sich heute die Förderung bei sprachlichen Beeinträchtigungen stärker an sprachwissenschaftlichen Grundlagen und Spracherwerbsprozessen“ (FÜSSENICH 2003. In: LEONHARDT/ WEMBER, S. 439). Deshalb wendet man sich zunehmend von rein phonetisch orientierten Artikulationstherapien ab, hin zu ganzheitlichen Therapieformen. Es wird nicht mehr an Einzellauten sondern, angelehnt an den natürlichen Spracherwerb, an Lautgruppen gearbeitet.

Zu Beginn der Arbeit steht eine umfassende Diagnostik, aus der Konsequenzen für die Therapie abgeleitet werden. Dabei steht nicht nur die Sprachstörung im Vordergrund. Der Blick ist stets auf das gesamte Kind gerichtet. Das bedeutet z.B. dass nicht die

korrekte, saubere Bildung eines Lautes das primär angesteuerte Therapieziel ist, sondern die Herstellung der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes. Zwischenstufen werden nicht mehr als fehlerhaft betrachtet, sondern sind ein Anzeichen, dass ein fehlerhafter Prozess langsam überwunden wird. Anstelle der früheren Übungsbehandlung tritt jetzt eine handlungsorientierte „Interaktionstherapie“ mit dem Kind. Der Pädagoge greift idealerweise Interessen oder Impulse von Seiten des Kindes auf und verbindet diese mit seinen eigenen Therapiezielen. Selbstredend ist für diese Therapieform ein hohes Maß an Flexibilität nötig. Aber im Gegenzug hat die Therapie eine kindgerechtere Form angenommen. Durch die Beachtung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes profitiert das Kind in seiner Gesamtentwicklung von der Therapie. Therapie wird heute mehr als Spiel oder eine sinnvolle Beschäftigung verstanden. Früher war sie häufig mit zwanghaften Übungen verbunden, „die halt gemacht werden mussten“. Zusätzlich standen die Kinder unter einem hohen Erfolgszwang, der u.U. lähmend für das weitere Fortkommen der Therapie wirken konnte.

In den letzten Jahren, seit die Bedeutung der Sprachförderung immer mehr im Mittelpunkt der Bildungsdiskussionen steht, ist allerdings noch eine andere Tendenz beobachtbar: Der sprunghafte Anstieg und die zunehmende Anwendung verschiedener Trainingsprogramme zur Sprachförderung. Bei der Nutzung solcher Trainingsprogramme läuft man Gefahr, dass sich der eigene Blick verengt. Die Angebote zur Sprachförderung reduzieren sich dann auf ein Üben von Einzelaspekten, da sich die Programme meist nur auf bestimmte Teilbereiche der Sprache konzentrieren. Dieses Vorgehen bedeutet eine Abkehr von einem ganzheitlichen und kindorientierten Vorgehen und widerspricht jeglichen Erkenntnissen über den Spracherwerbsprozess. Der Spracherwerbsprozess ist kein isolierter Vorgang, sondern muss als Teil der Gesamtentwicklung des Kindes verstanden werden, die in einen Sozialisationsprozess eingebettet ist. Dabei beeinflussen sich sensorische, motorische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse gegenseitig (vgl. GROHNFELDT³1993a, S. 19).

Deshalb ist es auch nicht sehr verwunderlich, dass isolierte Sprachförderkonzepte eine geringe Effizienz zeigen. Sprachförderung muss folglich immer in ein Gesamtkonzept integriert sein.

Im folgenden Kapitel werde ich zunächst die klassische Artikulationstherapie und den Trend zu den Trainingsprogrammen vorstellen. Das Wissen über traditionelle Therapieansätze, wie z.B. die Artikulationstherapie ist wichtig, um sie nach heutigem

Wissen kritisch beurteilen zu können und positive Ansätze als Bausteine einer ganzheitlichen Förderung zu übernehmen. Das gleiche gilt für entwickelte Trainingsprogramme. Deren Inhalte können zum Teil, nur in veränderter Methodik, übernommen werden.

Anschließend gehe ich auf die Form „ganzheitliche Sprachförderung“ ein. Dabei beziehe ich mich auf Punkte, die meiner Meinung nach für eine ganzheitliche Sprachförderung unerlässlich sind, bzw. Inhalte, die ich in meine eigene praktische Arbeit einbezogen habe.

4.1. Klassische Therapie von Aussprachestörungen

Bei der klassischen Therapie von Aussprachestörungen handelt es sich um eine phonetisch orientierte Therapie. Sie geht davon aus, dass kindliche Aussprachestörungen in erster Linie Störungen der Artikulation sind. Deshalb spricht man auch von der klassischen Artikulationstherapie. Die Therapie gliedert sich in drei Bereiche:

1. Mundmotorische Übungen

Sie dienen als vorbereitendes Training zur Förderung des notwendigen Muskeltonus.

2. Hörübungen

Die Hörübungen dienen der Identifikation und Diskrimination des zu bearbeitenden Lautes und werden als Voraussetzung für die Korrektur gesehen.

3. Lautanbahnung

Hier liegt der Schwerpunkt der Artikulationstherapie. Der richtige Laut wird zunächst mit passiven und aktiven Methoden angebahnt. Bei passiven Methoden wird die Zunge z.B. mit einem Spatel vom Therapeuten in die richtige Position gebracht. Bei den aktiven Formen werden Vorstellungsbilder eingesetzt, der Bewegungsablauf wird beschrieben, der Laut wird von benachbarten Lauten abgeleitet oder es werden unterstützende Lautgebärden eingesetzt. Anschließend wird der Laut isoliert, auf Silben-, Wort- und Satzebene gefestigt und schließlich in der Spontansprache angewandt.

Grundlage aller gängigen phonetischen Therapien ist das Konzept von van Riper. Ziel des Konzepts ist die korrekte Lautbildung. Das Kind soll am Ende der Therapie den fehlgebildeten Laut in allen Wortpositionen, Lautverbindungen und in sämtlichen Sprechsituationen korrekt bilden können (vgl. WEINRICH/ ZEHNER ²2005, S. 66).

Die Therapie ist aus Übungen zur auditiven Fremd- und Eigenwahrnehmung und Artikulationsübungen aufgebaut. „Sie basiert auf der Erkenntnis, dass ein Laut, der vom Sprecher nicht als falsch identifiziert wird, auch nicht verändert werden kann“ (ebenda).

Zur Beginn der Therapie stehen Übungen zur auditiven Wahrnehmung. Das Ziel dieses Bereichs ist die Förderung der Identifikations- und Diskriminationsfähigkeit für die richtige/ abweichende Artikulation des Standardmusters (vgl. FLOSSMANN et. al. ³2001, S. 11), d.h. es wird die auditive Fremd- und Eigenwahrnehmung des Kindes in Bezug auf die Ziellaute geschult. Das Hören muss als Kontrollmechanismus für das Sprechen bewusst erarbeitet werden, da das fehlerhafte Lautmuster über die taktil-kinästhetische Wahrnehmung gesteuert wird. Dies erfolgt im „inter- und intrapersonalen Kommunikationskreis“ (vgl. VAN RIPER/ IRWIN ⁵1994).

Zur Aktivierung des „interpersonalen Kreisprozesses“, dem Fremdhören, führen Van Riper/ Irwin (ebenda) „Vergleichstechniken“ an. Das Kind vergleicht die eigene Artikulation mit der des Therapeuten bzw. diskriminiert zwischen richtiger und falscher Artikulation bei auditiver Vorgabe durch den Therapeuten.

Unter der „Abtastfunktion“ verstehen VAN RIPER und IRWIN (ebenda) die bewusste Kontrolle und Überprüfung des Feedbacks, dem Rückfluss an Information. Das Kind soll lernen „den Rückfluß seiner Laute“ (ebenda S. 125) zu überprüfen und „sein auditives Feedback zu beachten, den Lauten seines Mundes wieder zuzuhören“ (ebenda S. 141). Die Übungen zum Eigenhören werden ebenfalls hierarchisch nach Schweregrad gesteigert. VAN RIPER und IRWIN (ebenda S. 144ff) beschreiben verschiedene Arten des Abtastens sprachlicher Äußerungen:

- *Verzögertes Feedback*: Das Kind überprüft seine eigenen Äußerungen nach dem Sprechen, z.B. indem es jeweils nach dem Artikulationsversuch dessen Erfolg beurteilt.
- *Simultanes Feedback*: Das Kind übt, sich während des Sprechens selbst zu hören, z.B. indem es immer bei einer Fehlartikulation ein Zeichen gibt.
- *Antizipatorisches Feedback*: Das Kind übt das innere oder lautlose (Vor-) Hören, z.B. indem es beim Abhören eines Lesetextes im Voraus den Ziellaut markiert.

So wird durch die Förderung des „inter- und intrapersonalen akustischen Kreislaufs“ die Entwicklung des Standardmusters gefördert, da Van Riper die auditive Kontrolle über die Lautbildung als Grundlage für den Erwerb des Standardmusters betrachtet (vgl. WEINRICH/ ZEHNER ²2005, S. 66). Beim normalentwickelten erwachsenen Sprecher ist das akustische Feedback nicht dominant, die Artikulationskontrolle kann allein durch

taktile und kinästhetische Feedbacks aufrecht erhalten werden. Beim Sprechenlernen ist akustisches Feedback dagegen sehr wichtig. Die Aufgabe der Therapie ist es folglich, das Kind an der Aussprache anderer zu interessieren, damit neue Grundmuster, so genannte Standardmuster der Laute beim Kind aufgebaut werden können.

Der Schwerpunkt der auditiven Wahrnehmungsförderung bei phonetischen Störungen liegt in der Diskrimination und Identifikation des fehlgebildeten und physiologischen Lautes. Es werden drei unterschiedliche Fähigkeiten gefördert, die vom Schwierigkeitsgrad ansteigen:

1. Diskrimination des Ziellautes von einem phonetisch unähnlichen Laut.
2. Diskrimination des Ziellautes von einem phonetisch ähnlichen Laut.
3. Diskrimination des Ziellautes vom fehlgebildeten Laut.

Im Verlauf der Therapie wird die Förderung der Eigenwahrnehmung immer wichtiger. Das Kind muss lernen, seine eigene Lautbildung klanglich einzuschätzen, um sie verändern zu können. Das Eigenhören fließt in den Übungsverlauf ein, sobald das Kind selbst Laute produzieren kann (vgl. ebenda S. 67). In einem nächsten Schritt folgt die Korrektur der Lautbildung. Hier – auf dem expressiven Training des Ziellautes – liegt auch der Schwerpunkt der phonetisch orientierten Therapie. Das Kind soll das Standardmuster eines Phonems, d.h. zulässige und stark abweichende Variationen, erkennen und die charakteristischen phonetischen Merkmale eines Phonems realisieren können. In der Therapie müssen die falsch eingeschliffenen Artikulationsbewegungen variiert und modifiziert werden. Fehlende Phone müssen eingeübt und im Phoneminventar etabliert werden (vgl. FLOSSMANN et al. ³2001, S. 12). Nach GROHNFELDT (³1993a, S. 72) können folgende Phasen der Artikulationstherapie unterschieden werden:

- Anbahnung des Lautes
- Festigung in sinnlosen Silben
- Stabilisierung in Wörtern (Anlaut, Mittel- und Endposition)
- Automatisierung in Sätzen
- Anwendung in freier Rede

Zunächst muss eine Anbahnung des Lautes unter Einbeziehung der auditiven, taktilkinästhetischen und visuellen Merkmale des Lautes erfolgen.

Für die Anbahnung des Standardmusters stehen unterschiedliche Methoden zur Verfügung, die auf Lautebene ansetzen (vgl. FLOSSMANN et al. ³2001, S.12).

- indirekte Methoden

Der Laut wird über Vorstellungsbilder und Imitation im Spiel erarbeitet. Diese Methode ist eher für jüngere Kinder geeignet.

- direkte/aktive Methoden

Imitation: Das Kind imitiert das Standardmuster nach dem Vorbild des Therapeuten über audiovisuelle Stimulation mit geeigneten Hilfen.

Ableitungsmethoden: Ziel ist es, „den gestammelten Laut aus einem sprecherisch richtig gebildeten Laut heraus zu entwickeln“ (WÄNGLER 1984, zitiert nach FLOSSMANN et al. ³2001, S.12). Ausgangs- und Ziellaut müssen phonetisch möglichst eng miteinander verwandt sein. Nach WÄNGLER müssen mindestens zwei der Merkmale Artikulationsort, Artikulationsart, Überwindungsmodus und artikulierendes Organ übereinstimmen.

Schlüsselwörter (vgl. WEINRICH/ ZEHNER ²2005, S. 67): Der Laut wird aus einem Schlüsselwort, in dem das Kind die gewünschte Artikulation bereits beherrscht, isoliert.

- passive Methoden

Unter passiven Methoden versteht man Hilfsmittel, die zur Anbahnung des Lautes durch den Therapeuten eingesetzt werden, z.B. Spatel, Sonden, Handgriffe, lautunterstützende Bewegungen, Computerprogramme.

Die Anbahnungsphase wird von VAN RIPER UND IRWIN (⁵1994) als Zielsuche bezeichnet. Die Zunge soll lernen, eine andere als die gewohnte Artikulationsstelle und –stellung zu verwenden (vgl. WEINRICH/ ZEHNER ²2005, S. 67).

„Die Bewegungen und Stellungen, die einen neuen Laut hervorbringen, müssen erst noch gefunden werden, bevor sie gelernt werden können. In unserer Therapie müssen wir dem Lispler helfen, eine präzise Kombination taktiler und kinästhetischer Empfindungen mit seinem Mund zu suchen, eine Kombination, die für sein Ohr einen s-Laut hervorbringt, der dem s-Laut der Norm entspricht“ (van RIPER/ IRWIN ⁵1994, S. 134).

Nach dieser Phase der Lautanbahnung schließt sich die Phase der Stabilisierung des Standardmusters an. Der angebahnte Laut soll in unterschiedlichen phonetischen Kontexten auf Laut-, Silben-, Wort- und Satzebene in allen Positionen im Wort gefestigt werden. Diesen Vorgang bezeichnen van RIPER UND IRWIN (⁵1994) als Stabilisieren oder Fixieren des Ziellautes. Die Übungen in der Stabilisierungsphase werden systematisch nach Schwierigkeitsgrad gesteigert. Zunächst wird der Ziellaut in Silben- und Pseudowortübungen gefestigt. Im nächsten Schritt erfolgt die so genannte

semantische Stabilisierung. Das bedeutet, dass der neue Laut in sinnvollen Wörtern und Sätzen verwendet wird. In dieser Phase ist die Eigenwahrnehmung nochmals von Bedeutung, da das Kind zunehmend auf seine eigene Lautbildung achten soll, um sie gegebenenfalls zu korrigieren. Die Stabilisierung auf Wortebene beginnt mit der Übung einfacher Wörter. Zuerst befindet sich der neue Laut im Anlaut, dann im Auslaut und schließlich im Inlaut des Wortes. Wenn das Kind den Laut auf Wortebene gut beherrscht und in der Lage ist, auftretende Fehlbildungen zu korrigieren, beginnt die Arbeit auf Satzebene.

In der Phase der Generalisierung des Standardmusters werden die neu erlernten Fähigkeiten unter Zeit- und Emotionsdruck auf Textebene und in zunehmend komplexeren Sprechsituationen gefestigt. Schließlich soll in der Phase des Transfers die korrekte Artikulation in der Spontansprache verankert werden (vgl. WEINRICH/ZEHNER ²2005, S. 67ff).

Die klassische Lautanbahnung geht von der Annahme aus, dass bei einem Kind eine motorische Inkompetenz der Produktion spezifischer Laute vorliegt. Das Kind muss deshalb lernen, diese Laute motorisch zu bilden. Das setzt aber voraus, dass das Kind die zu lernenden Laute korrekt wahrnimmt, was bei einer phonologischen Störung erwiesenermaßen nicht immer der Fall ist (vgl. Fox 2003, S. 233). Das therapeutische Vorgehen ist trotz so genannter spielerischer Anteile wenig kindgemäß. Das Thema der Therapie ist, dass das Kind Fehler macht und ihm demonstriert wird, wie es korrekt sprechen soll. Viele Kinder entwickeln Widerstände gegen diese willkürlichen Korrekturversuche. Ein Kind, das normal sprechen gelernt hat, hat seine Artikulation auch nicht durch direktes Üben und Einschleifen erworben. Eine Orientierung am natürlichen Spracherwerb findet in der klassischen Artikulationstherapie nicht statt. Auch die theoretische Konzeption muss hinterfragt werden. Sprachbezogene Hörübungen, die sich nur auf eine klangliche Unterscheidung im Wort beziehen, führen nicht notwendigerweise zu einer veränderten und verbesserten Lautproduktion. Ein zentrales Problem der Therapie besteht zweifellos im Transfer. Während der Therapie wird eine Art Übungssprache, unter Verwendung eines bestimmten Lautinventars und Vokabulars gesprochen. Man stellt an das Kind sehr hohe Ansprüche, wenn man von ihm verlangt, dass es die im geschützten Rahmen der Übungssprache erworbenen Formen, selbstständig in die Spontansprache umsetzen muss.

Insgesamt muss diese Art der Therapie hinsichtlich Diagnostik, Zielsetzung und Methodik sehr kritisch hinterfragt werden und in ihrem pädagogischen Wert und Erfolg

bei vielen Kindern bezweifelt werden. Außerdem stellt die isolierte Einzellautbetrachtung und Einzellauttherapie auch eine sehr verkürzte Betrachtung des komplexen Phänomens Sprache und Aussprachestörungen dar.

4.2. Kritik an Sprachförderprogrammen

Der Markt bietet inzwischen sehr viele verschiedene Sprachförderprogramme, die vor allem im Kindergartenbereich Anwendung finden. Viele haben die Vorstellung, dass ein vorgefertigtes, ausgearbeitetes Programm mit fest umrissenen Aufgaben und Übungen den größten Erfolg sichern könnte. Dabei konzentrieren sich diese Programme immer nur auf Teilbereiche von Sprache. Die Gefahr ist, dass sich dadurch der Blick verengt und Sprachförderung nur noch aus einem Üben von Einzelaspekten besteht.

Exemplarisch möchte ich ein Sprachförderprogramm kurz vorstellen. Es handelt sich um das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“, das 1999 von Petra Küspert und Wolfgang Schneider veröffentlicht wurde und inzwischen in der 4. Auflage vorliegt. Das Hauptaugenmerk bei dieser Methode liegt auf der Vorbereitung der Kinder auf den Schriftspracherwerb. Geschult wird die phonologische Bewusstheit der Kinder. Sie sollen erkennen, dass Sprache mehr ist als nur eine Aneinanderreihung von Wörtern und sie sollen ein Gespür dafür entwickeln, was Wörter, Sätze und Laute ausmachen. „Fördervorschläge für die Vorläuferfähigkeiten Aufmerksamkeit und Gedächtnis fehlen“ (FÜSSENICH 2005, S. 25). Auf diese Bereiche wird überhaupt nicht eingegangen.

Um die Arbeit zu erleichtern enthält das Schulungshandbuch einen detaillierten Zeitplan mit Spiel- und Übungsvorschlägen. Das Training erstreckt sich über 20 Wochen, in denen täglich zehn Minuten gearbeitet werden muss. Die im Rahmen des Trainingsplans vorgegebenen Spiele kommen aus sechs Bereichen, die aufeinander aufbauen.

Durch die Einarbeitung in die einzelnen Bereiche des Trainingsplanes soll den Kindern ein Einblick in die gesprochene Sprache verschafft werden. Die einzelnen Bereiche sind: Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Silben, Anlaute und Phoneme. Das Trainingsprogramm hat als Zielgruppe alle Kinder, die vor der Einschulung stehen. Ihnen soll damit der Einstieg in den Schriftspracherwerb erleichtert werden.

Dabei wird nicht bedacht, dass die „Phonologische Bewusstheit“, die im Trainingsprogramm hauptsächlich geschult werden soll, das Resultat komplexer, metasprachlicher Gedankenarbeit ist und nicht durch Zerlegungsübungen von Sätzen

in Wörter und von Wörtern in Silben und Laute trainierbar ist. Es ist eine kognitive Auseinandersetzung mit den Strukturen der geschriebenen Sprache, die den Lernenden eine Vorstellung vom lautlichen Aufbau gesprochener Sprache vermittelt. Deshalb ist die phonologische Bewusstheit bereits ein Teil des Schriftspracherwerbs und nicht eine zwingende Voraussetzung für denselben (vgl. SCHMID-BARKOW 2003, S.38).

Ein weiteres Problem ist, dass das Trainingsprogramm in Gruppen durchgeführt wird, die Kinder sprechen im Chor und man kann nicht beurteilen, was der Einzelne bereits kann. Meiner Meinung nach sind Trainingsprogramme überhaupt fragwürdig, da sie nicht sehr kindgerecht sind. Die Kinder müssen jeden Tag zehn Minuten lang in der Gruppe teilnehmen. Es wird keine Rücksicht genommen, auf momentane Bedürfnisse oder individuelle Interessen des einzelnen Kindes. Der „Teilnahmezwang“ oder auch ein möglicher Konkurrenzkampf der Kinder untereinander, kann dazu führen, dass Kinder ihre Sprechfreude verlieren und man das Gegenteil einer Sprachförderung bewirkt.

Ganz problematisch ist, dass im Trainingsprogramm Übungen von den Kindern verlangt werden, die nicht lösbar, bzw. schlichtweg falsch sind. Es gibt z.B. Übungen in denen die Kinder den letzten Laut eines Wortes finden sollen. Im Wort „Abend“ kann aber, aufgrund der Auslautverhärtung, kein Kind ein [d] wahrnehmen. Rein vom Höreindruck, würde hier ein [t] stehen, was aber falsch ist. Genauso verhält es sich mit dem Schwa-Laut in „Ohr“.

Beim Buchstabieren von einzelnen Wörtern sollen die Kinder Mehrfachkonsonanz im Anlaut trennen. Ein Kind ohne Schriftkenntnisse ist hier nicht in der Lage zwei Laute zu identifizieren. Bei der Darstellung von Wörtern und Lauten werden für beide Bauklötze verwendet. Beachtet man die Bedeutung von Symbolen für Kinder, ist es für sie ziemlich unverständlich, warum der gleiche Gegenstand verschiedene Dinge repräsentieren kann.

Abschließend lässt sich feststellen, dass einzelne Elemente aus Sprachförderprogrammen genutzt werden können, aber nur wenn sie kritisch hinterfragt werden und in eine Gesamtkonzeption integriert werden. Als Trainingsprogramm konzipiert, fördern sie nicht den Aufbau von Sprache.

4.3. Voraussetzungen für eine ganzheitliche Sprachförderung

Traditionelle Therapien sind symptomorientiert. Sie arbeiten am Defizit und sehen dementsprechend ein mechanisches Üben als Lernprogramm vor, das vom Therapeuten vorgegeben wird.

In den letzten 15 bis 20 Jahren zeigt sich in der Sprachtherapie ein deutlicher Wandel vom früheren Lehren sehr spezifischer Sprachfertigkeiten mittels mechanischen Übens hin zur Förderung von Sprache und Kommunikation. Die Förderung ist zwar immer noch therapeutisch gestaltet, wird aber jetzt in natürlich wirkenden sozialen Interaktions- und Handlungssituationen vollzogen. Kautter hat ein pädagogisches Konzept entwickelt, dass sich an der Eigentätigkeit des Kindes orientiert. Kinder erschließen sich ihre Umwelt, indem sie selbst tätig werden. In der Eigentätigkeit des Kindes, in der Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt, wird der zentrale Motor für kindliche Entwicklungsprozesse gesehen.

Entwicklungsschritte finden statt, wenn Kinder auf der Grundlage ihrer vorhandenen Möglichkeiten selbstbestimmte Ziele erreichen wollen und sich dabei Herausforderungen stellen.

Dieses Konzept könnte als Leitgedanke für diese neue Form der Sprachförderung dienen, die ich als ganzheitliche Sprachförderung bezeichnen will. „Statt sich mit der Behebung funktioneller Defizite zu beschäftigen, ist es wichtig, das Kind in seiner Gesamtheit zu betrachten und bei der Gestaltung der Therapie dessen Wünsche und Fähigkeiten zu berücksichtigen (Kautter 1991, S. 29).

Grohnfeldt nennt als ein wichtiges Ziel der Sprachtherapie die „handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Grohnfeldt ²1996, S. 24). Der Inhalt der Sprachtherapie muss auf die individuellen und momentanen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sein. „Dem Interesse am Objekt, an der gemeinsamen Handlung und der emotionalen Bewertung kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu“ (Kolonko ²2000, S. 86). In diesem Lernprozess werden die Regeln der Sprache „aus konkreten Erfahrungen mit Objekten und Ereignissen, linguistischen Strukturen und interpersonellen Interaktionen“ aufgenommen (Dannenbauer. In: Kolonko ²2000, S. 28). Aktuelle Ansätze in der Sprachtherapie, wie z.B. die entwicklungsproximale Sprachtherapie nach Dannenbauer (⁵2002. In: Baumgartner/ Füssenich, S. 136ff) nutzen Methoden und Techniken, die dem dialogischen Charakter des natürlichen Spracherwerbs nachempfunden sind.

Der entwicklungsproximale Ansatz versteht „Sprachtherapie als inszenierten Spracherwerb“. Auf der Basis einer fundierten Diagnostik werden spezifische

Sprachformen identifiziert, die „in der Zone der proximalen (nächsten) Entwicklung“ des Kindes liegen und davon ausgehend werden die Therapieziele festgelegt. Funktional eingebettet in gemeinsame Handlungen erfolgt die Vermittlung, besser gesagt das Anbieten entwicklungsangemessener Sprachstrukturen in Form von Modellen (vgl. Dannenbauer ⁵2002. In: Baumgartner/ Füssenich, S. 138) [siehe auch 4.4.1. dieser Arbeit: Anwendung von Modellierungstechniken]. Die Therapie muss „eine Abfolge möglichst natürlicher Interaktionen, in denen das Kind in gemeinsamen motivierenden Aktivitäten mit einem responsiven und kooperativen Therapeuten seine Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation entfalten kann“ anbieten (vgl. Dannenbauer ⁵2002. In: Baumgartner/ Füssenich, S. 138). Moderne Sprachtherapie kann als Versuch verstanden werden, Phasen des natürlichen Spracherwerbs im Förderprozess bewusst, gezielt und systematisch nachzuszenieren oder nachzugestalten und besonders lernfördernde Momente zu optimieren.

4.3.1. Sprachförderung als Teil einer Gesamtkonzeption

Sprachförderung sollte ganzheitlich erfolgen. Der Mensch ist in allen seinen Lebensäußerungen als Ganzheit zu sehen. Biologische, organische, psychische, soziale Funktionen und Äußerungen sind nicht voneinander trennbare oder voneinander unabhängig existierende Schichten des Lebens. „Es ist nicht das Auge, das sieht und nicht das Ohr, das hört, sondern der ganze Mensch“ (Hugo Kükelhaus). Besonders bei jungen Kindern ist die enge Verknüpfung zwischen den einzelnen Bereichen Sprache, Motorik, Wahrnehmung und soziale Entwicklung stark ausgeprägt (vgl. Wendlandt ⁴2000, S. 12ff).

Kinder lernen Begriffe über das Tun und Erleben und erfahren dabei die Sprache als „brauchbar“ und nützlich, beispielsweise um mitzuteilen, was und mit wem sie spielen wollen.

Für eine planvolle Sprachförderung sollte genau dieser ganzheitliche Zusammenhang, das Lernen über alle Sinne, der natürliche Bewegungsdrang, die Neugier selbst tätig zu sein und die Freude sich sprachlich mitteilen zu können genutzt werden. „Der Gebrauch der Sprache lässt sich nur durch ihren kommunikativen Einsatz lernen“ (Bruner ²2002, S. 101).

Um sprachliche Lernprozesse in Gang zu bringen, brauchen Kinder eine soziale und dingliche Umwelt, die Anlässe zum sprachlichen Austausch bereithält. Sowie Ansprechpartner, denen sie etwas mitteilen können und die sie in ihrer Sprechfreude unterstützen. Außerdem müssen Situationen so gestaltet sein, dass sie sprachliches

Lernen unterstützen und Kinder ermutigen, sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlich-kommunikativen Mitteln mitzuteilen. Je jünger Kinder sind, umso mehr brauchen sie Aktivitäten und Dialoge, in denen die gesprochene Sprache mit den nichtrationalen Ausdrucksmitteln und ebenso mit Sinneswahrnehmungen, Bewegungs- und Handlungserfahrungen verknüpft wird.

Sprachförderung sollte als zentraler Bildungsansatz im Rahmen einer Gesamtkonzeption und nicht als isoliertes Programm verstanden werden. Sie muss deshalb auch vom gesamten Team einer Einrichtung getragen werden und nicht einem einzelnen „Zuständigen“ zugeteilt werden. Eine ganzheitliche Sprachförderung berücksichtigt entwicklungspsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse über kindliche Lernprozesse. Wenn man Kindern umfangreiche Möglichkeiten gibt, ihre sprachlichen Kompetenzen in Verbindung mit anderen Lernbereichen zu verbinden, wird sich dies wechselseitig auf ihre Bildungsprozesse auswirken. Sprache unterstützt dann z.B. Erkenntnisprozesse bei Experimenten [siehe dazu auch in Kapitel 8.4. dieser Arbeit das Beispiel „Zuckerprojekt“]. Umgekehrt erweitert und festigt die Sinneserfahrung während des Experiments die Erweiterung der Sprachkompetenz, z.B. durch neu gelernte Begriffe oder das Beschreiben, was man gesehen hat. In regelmäßiger Kleingruppenarbeit kann man einzelne Kinder differenziert unterstützen. Diese spezielle Förderung ist aber nur sinnvoll, wenn sie in Beziehung zur allgemeinen Sprach- und Kommunikationsförderung im Alltag steht und z.B. eine thematische Verbindung hergestellt wird.

Ebenso unerlässlich finde ich den Bereich „Literacy“, wenn man von einer ganzheitlichen Sprachförderung spricht. Darunter versteht man das frühe „In-Kontakt-Kommen“ mit der Lese- und Schreibkultur, z.B. durch Bilderbuchbetrachtungen, in Vorlesesituationen, durch das Erzählen und Hören von Geschichten. Ulich weist darauf hin, dass gerade das Bilderbuch eine der effizientesten und langfristig wirksamsten Methoden der Sprachförderung ist (vgl. Ulich 2003). Aber auch die Schrift an sich, kann meiner Meinung nach bereits im Kindergarten als Mittel der Verdeutlichung z.B. bei phonologischen Störungen eingesetzt werden. Kindern, die Probleme in der akustischen Wahrnehmung haben, kann man so z.B. den Unterschied in Minimalpaaren visuell verdeutlichen [siehe Anhang 11.13.].

Im Alltag gibt es unzählige Sprechkanäle, die man für die Sprachförderung nutzen kann. Das erfordert, einen bewussten und gezielten Umgang mit der Kommunikation in der täglichen Praxis. Man muss geeignete Situationen und Aktivitäten sensibel wahrnehmen und über das entsprechende Hintergrundwissen und ein gewisses

Methodenrepertoire verfügen, um flexibel reagieren zu können. Zusätzlich sollte man eine Beziehung zum Kind aufgebaut haben, um Situationen richtig einschätzen zu können, wann es dazu bereit ist. Es ist eine Frage des Taktes, inwieweit man die Intimität einer (Spiel-)situation stören darf und sie für andere Zwecke zu instrumentalisieren. Sonst kann es leicht passieren, dass man das Gegenteil erreicht. Das Kind könnte seine Freude am Umgang mit Sprache verlieren oder bestimmte Situationen und Spiele meiden.

Auf verschiedene Beispiele für Sprechanlässe im Alltag werde ich im praktischen Teil meiner Arbeit eingehen.

4.4. Bausteine einer ganzheitlichen Sprachförderung

Es gibt meiner Meinung nach zwei Grundprinzipien, ohne die eine (ganzheitliche) Sprachförderung nicht stattfinden kann. Dazu gehört zu Beginn einer Therapie die Kontaktaufnahme zum Kind oder bei Kleingruppen auch die Unterstützung der Kontaktaufnahme der Kinder untereinander, das gegenseitige Kennenlernen und der Aufbau einer tragfähigen Beziehung. Das zweite Grundprinzip ist das Wecken der Sprechfreude beim Kind. Therapie soll keine zwanghafte Maßnahme sein, sondern das Kind soll Freude am Lernen des Sprechens haben.

Darüber hinaus gibt es methodische Prinzipien, die dem Kind helfen, seine pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten, die Grundlage jeglicher Sprachkompetenz sind, zu entwickeln.

Besonders zu Beginn einer Sprachtherapie oder auch bei jüngeren Kindern ist der Einsatz von nonverbalen Kommunikationsmitteln, wie z.B. der Mimik, Gestik oder auch der Körpersprache ein wichtiges methodisches Prinzip. Schließlich ist Sprache nicht nur „eine Produktion von Lauten, sondern ein komplexer und vielgestalteter Prozess der Kommunikation, bei dem über den Einsatz der Sprechorgane und Sprechwerkzeuge hinaus der ganze Mensch mit all seinen unterschiedlichen Ausdrucksmitteln beteiligt ist“ (ZIMMER¹⁵2003, S. 78). Eine sinnvoll eingesetzte Körpersprache unterstützt z.B. das Sprachverständnis beim Kind. Schüchterne Kinder kann man mit einem freundlichen Blick, z.B. einem ermutigenden Zulächeln, dazu ermuntern sich an der Kommunikation zu beteiligen. Verfügt ein Kind über einen sehr geringen Wortschatz oder eine schwer verständliche Aussprache kann es ebenfalls notwendig sein, sich mit Hilfe von nonverbalen Kommunikationsmitteln zu verständigen.

Ein weiteres Grundprinzip ist die Förderung des Dialogverhaltens beim Kind, denn Spracherwerb bedeutet für das Kind in Dialog mit seinen Bezugspersonen zu treten. Dazu muss man zuerst einmal den Blickkontakt herstellen „Der Blickkontakt ist wie eine Brücke, auf der sich zwei Menschen aufeinander zu bewegen und sich begegnen“ (WENDLANDT ⁴2000, S.67). Dazu muss man sich auf eine Höhe mit dem Kind begeben und ihm so verdeutlichen, dass man es wahrnimmt. Mit dem Aufnehmen des Blickkontakts eröffnet man einen Dialog und stellt eine gemeinsame Aufmerksamkeit her. Daran schließt sich das aktive Zuhören während des Dialogs an. Unter aktivem Zuhören wird nicht das beiläufige Aufnehmen der wesentlichen Gesprächsinhalte verstanden, sondern das konzentrierte sich auf das Kind einlassen. Das bedeutet man wendet sich ganz dem Kind zu (auch körperlich eine offene, zugewandte Haltung einnehmen) und stellt andere Nebentätigkeiten ein. Der Therapeut hört dem Kind geduldig zu und gibt ihm die Zeit, die es benötigt. Ein großer Fehler dabei ist, wenn er dem Kind vermeintlich weiter helfen will und die unvollständigen Sätze für es zu Ende bringt. Aktives Zuhören bedeutet auch, dass man rückversichernde Fragen stellt, ob man das Gehörte richtig verstanden hat. Dazu eignen sich offene Fragen. Das sind Fragen, die mit Aussagesätzen beantwortet werden müssen, bei denen es nicht ausreicht, nur mit „ja“ oder „nein“ zu antworten. Mit dieser Methode kann man dem Kind auch die Möglichkeit geben, sein Gesagtes weiter zu ergänzen oder sich selbst zu korrigieren. Solche Techniken der Korrektur werden nach Dannenbauer Modellierungstechniken genannt.

4.4.1. Anwendung von Modellierungstechniken

DANNENBAUER leitet seine „Techniken des Modellierens“ (⁵2002. In: BAUMGARTNER/FÜSSENICH, S. 152ff.) weitgehend von Merkmalen ab, die aus der „Motherese-Forschung“ resultieren. Mit „Motherese“ ist das intuitive, vereinfachende, lernförderliche Sprachverhalten von Müttern gegenüber ihren Kindern gemeint. Der Unterschied zwischen dem von den Müttern intuitiv verwendeten vereinfachten Sprachregister und den in der Therapie eingesetzten Techniken besteht darin, dass diese in der Therapie gezielt, bewusst und systematisch genutzt werden. Durch gezielte didaktisch-methodische Maßnahmen und Interventionen soll der Spracherwerbsprozess bei den betreffenden Kindern auf möglichst kindgerechte Art und Weise unterstützt werden.

<i>Bezeichnung</i>	<i>Funktion</i>	<i>Beispiel</i>
Kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle		
Präsentation	Gehäufte Einführung der Zielform	<i>Perfektbildung:</i> „Hast du gesehen? Ich habe eine Kugel genommen. Hast du auch eine gefunden? Dann habe ich sie...“
Parallelsprechen	Versprachlichung kindlicher Intentionen	<i>Innerphrasale Kongruenz:</i> „Du willst wohl ein großes Auto. Aha, ein rotes. Und dieser grüne Bagger?...“
Linguistische Markierung	Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale	<i>Genussystem/ Maskulinum:</i> „Ein komischer Löffel. Er ist so groß. Hast Du auch so einen? Siehst Du den kleinen Löffel? Gib ihn mir...“
Alternativfragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	<i>Präpositionalphrase im Akkusativ/ Dativ:</i> „Liegt er noch im Bett oder ist er schon ins Bad gegangen?“
Kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle		
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	<i>Agens-Aktion-Lokativ:</i> „Wauwau“ fort.“ „Ja, der Wauwau läuft fort. Er läuft zum Tor...?“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen und Einbau der Zielstruktur	<i>Subjekt-Verb-Inversion:</i> „Wir nehmen Pferde.“ „Gut, dann nehmen wir die Pferde. Nehmen wir auch...?“
Korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtiger Zielstruktur	<i>Verbzweitstellung mit Modalverben:</i> „Der Krankenwagen nicht kommen muss.“ „Nein, der Krankenwagen muss nicht kommen.“
Modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	<i>Verbflexion 2. Person Singular:</i> „Und du hol Teller.“ „Ok, und du hol...nein, falsch! ...und du holst Tassen.“
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	<i>Trennung von Verb und Negationswort:</i> „Du kannst nicht das machen.“ „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Abbildung 10: Techniken des Modellierens

4.4.2. Leitlinien der Sprachförderung

Die ständige Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik hat 1994 „Leitlinien zur spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“ (vgl. BRAUN et al. 1995, S. 315-319) verfasst, die ich im Folgenden kurz vorstellen möchte.

Ein primäres Ziel bei der pädagogischen Förderung ist die Erweiterung der Fähigkeiten, die den Spracherwerb und –gebrauch bedingen. Dazu gehören Fähigkeiten im Bereich der Sensorik, Motorik, Kognition, Emotion und Soziabilität. Darauf aufbauend können die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden. Das führt zu einer Erweiterung der sozialen Fähigkeiten und bedingt letztendlich den Prozess der Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsbildung. Es gibt aber auch Ziele, die sich auf die Kommunikationspartner beziehen. Hier gilt ein besonderes Augenmerk der „Verbesserung des Verständnisses für die individuelle Besonderheit der Menschen mit Sprachbehinderungen“ (ebenda S. 316). Davon abgeleitet sollten die Kommunikationspartner hilfreiche und unterstützende Verhaltensweisen entwickeln, mit denen sie die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten von sprachbehinderten Menschen verbessern können.

In der Umsetzung der spezifischen pädagogischen Förderung müssen zu Beginn einer Therapie erst einmal individuelle Förderziele, die sich auf das einzelne Kind beziehen, festgelegt werden. Diese stützen sich auf eine „Hypothesenorientierte Prozessdiagnostik“ (ebenda S. 317). *Hypothesenorientiert*, weil die Diagnostik als Planungs- und Entscheidungshilfe für die Förderung dient. *Prozessdiagnostik*, weil der diagnostische Prozess Bestandteil des pädagogisch-therapeutischen Prozesses sein soll. Die Diagnostik wird folglich während der Therapie bei Bedarf entsprechend weitergeführt und dementsprechend werden die Therapieziele dann korrigiert oder ergänzt. „Allgemeines Ziel der Diagnostik ist es, die Sprach- und Kommunikationsbehinderungen zu erfassen, zu verstehen und damit als Grundlage der spezifisch pädagogischen Förderung zu dienen“ (ebenda S. 318).

Für die Umsetzung in die Praxis sollte der Therapeut über ein flexibel einsetzbares Inventar an austauschbaren Methoden verfügen. Zur Auswahl der Methoden wurde der folgende Kriterienkatalog festgelegt, nachdem eine Förderung ausgerichtet sein sollte.

1. Theoriegeleitete Förderung

„Die gewählten Methoden müssen aus dem Fachwissen über spracherwerbs- und sprachgebrauchsbestimmende Prozesse und ihre Störungen abgeleitet werden“ (BRAUN et al. 1995, S. 318).

2. Entwicklungsorientierte Förderung

Sprachförderung sollte sich am normalen Spracherwerb orientieren.

3. Zielgerichtete Förderung

„Ziel aller Vorgehensweisen muss immer die lebensbedeutsame Weiterführung kommunikativer und sprachlicher Fertigkeiten zu sprachlicher und sozialer Handlungsfähigkeit im Prozess der Selbstverwirklichung sein“ (ebenda S. 318).

4. Planvoll strukturierte Förderung

Die Förderung sollte auf kommunikativ bedeutsamen Situationen, die vom Lernenden als subjektiv sinnvoll empfunden werden, aufgebaut sein.

5. Professionelle Förderung

Der Pädagoge sollte immer wieder einmal seine eigene Rolle im Fördergeschehen reflektieren, um eine professionelle Förderung gewährleisten zu können.

6. Methodenkritische Förderung

Förderinhalte und Methoden sind in ihrer „individuelle[n] Angemessenheit und Effektivität fortlaufend kritisch zu hinterfragen und an Veränderungen im Fördergeschehen anzupassen“ (ebenda S. 319).

4.4.3. Bedeutung der Emotion für die Sprachförderung

Eine Sprachförderung soll den Kindern eine möglichst störungsfreie Kommunikation und gute Bedingungen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit garantieren. Dabei spielt der emotionale Aspekt innerhalb der Förderung eine wichtige Rolle. Artikulationsfehler können Kinder z.B. als nicht verstehbar isolieren und damit ihr sprachliches Kompetenzgefühl beeinträchtigen. Deshalb ist ein primäres Ziel Kinder in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken. Unser Selbstwertgefühl entwickelt sich in früher Kindheit und im weiteren Lebenslauf nicht durch simple Zuschreibung, sondern in Interaktion mit der Umwelt, ist also stark an Kommunikation und Sprache gebunden. Kränkungen auf der sprachlichen Ebene, „etwas Dummes sagen“, gefährdet in hohem Maße das Selbstwertgefühl. Erfahren Kinder hingegen ein echtes Interesse an ihren Bedürfnissen, Fragen, Entdeckungen und Erfahrungen, werden auch sie sich mitteilen wollen und dabei zugleich Sprache üben.

Für den Aufbau des Selbstwertgefühls spielt auch die Selbsteinschätzung eine wichtige Rolle. „Selbsteinschätzungen sind Wertungen der eigenen Person anhand eines an gesellschaftlichen und gruppenspezifischen Normen orientierten individuellen Maßsystems“ (ADLER 1990. In: BAHR/ IVEN 2006, S. 42). „Die Selbsteinschätzung wird davon beeinflusst, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Person im jeweilig

einzuschätzenden Bereich hat, wie weit ihre kognitiven Fähigkeiten [...] entwickelt sind und nicht zuletzt davon, wie sich das Individuum in der Tätigkeit erlebt, welche Rückmeldungen es von der Umwelt bekommt [...] und wie es mit diesen umgeht, auf welche Art diese in das Selbstkonzept integriert werden“ (ebenda). Bei Kindern mit Aussprachestörungen ist die Selbsteinschätzung aufgrund fehlender oder negativer Rückmeldungen ihrer Umwelt häufig gestört. Entweder entwickeln sie ein sehr starkes Fehlerbewusstsein, das sie in ihrem Weiterkommen lähmt, weil sie resignieren, Ängste oder Trotzverhalten entwickeln oder sie sind selbst nicht in der Lage sich richtig einzuschätzen, weil ihr Umfeld ihnen keine Rückmeldung gibt, aufgrund mangelnden Verständnisses oder weil das Umfeld so tut, als ob alles in Ordnung sei. Die Kinder haben somit kein Fehlerbewusstsein und es besteht aus ihrer Sicht damit auch keine Notwendigkeit an der Sprache zu arbeiten. Richtige Selbsteinschätzungen dienen aber letztendlich dazu, die eigenen Handlungen zu optimieren (vgl. ebenda S. 44). Von daher ist es dringend notwendig, dass Selbsteinschätzungsprozessen in der Sprachförderung eine wichtige Bedeutung zukommt.

Ein anderer Aspekt der Emotion innerhalb der Sprachförderung ist die Beziehung zwischen Pädagoge und Kind. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung ist Grundlage jeglicher Therapie. Das heißt der Pädagoge muss mit dem Kind Kontakt aufnehmen und ihm die Möglichkeit geben, dass es sich langsam auf die Fördersituation einlässt. Im Folgenden werde ich einige allgemeine Gesichtspunkte auflisten, die grundlegend für den Aufbau öffnender Kontakte sind:

- Ein erster Kontakt könnte entstehen, indem man dem Kind einen freundlichen Blick schenkt.
- Auf alle Fälle muss man sich dem Kind zuwenden und dabei eine offene Körperhaltung einnehmen.
- Als Kontaktbrücken kann man Rituale der Kinder aufgreifen.
- Bei vielen Kindern, vor allem sehr jungen Kindern ist der Körperkontakt noch sehr wichtig. Diesen sollte man anbieten, aber nicht aufdrängen.
- Im Umgang mit Kindern sollte man Ironie vermeiden, da kleine Kinder diese Form der Sprache noch überhaupt nicht verstehen.
- Ein mir persönlich sehr wichtiger Aspekt ist, dass nicht in Gegenwart des Kindes über das Kind gesprochen wird, sondern das Kind direkt angesprochen oder in das Gespräch miteinbezogen wird.

Eigentlich sind das Aspekte, die eine Selbstverständlichkeit darstellen und trotzdem nicht selten auf subtile Art und Weise missachtet werden.

Kontakt aufnehmen ist mit einem Bedürfnis nach Nähe oder Abstand zu einer Person verbunden. Das heißt Kontakt hat auch zu tun mit den eigenen Grenzen, die ich ziehe und die mein Gegenüber zieht. In jeder Begegnung wird der „richtige“ Abstand ausgehandelt, in der Regel ohne dass es den Beteiligten bewusst ist.

Die nach außen gezeigte Nähe oder Distanz muss nicht immer mit dem inneren Bedürfnis übereinstimmen. Wichtig ist, sich über Diskrepanzen zwischen gezeigter und gewünschter Nähe/ Distanz klar zu werden, weil diese in der Beziehung wirksam sind. Sonst besteht die Gefahr, dass subtile Botschaften der Ablehnung gesendet werden, die das Kind verunsichern und die Beziehung belasten. Entscheidend für die Herstellung eines öffnenden Kontakts ist die Bereitschaft und die Geduld, sich immer wieder neu auf die Kinder und ihre Eigenheiten einzulassen, die eigenen Einschätzungen, (Vor-)Urteile zurückzustellen.

4.4.4. Förderung von Sprache und Motorik – Ansätze der Psychomotorik als wichtiger Baustein einer ganzheitlichen Sprachförderung

Häufig wird ein kausaler Zusammenhang zwischen einer Motorikförderung und einer Sprach- oder Verhaltensförderung erwartet. Dies konnte bisher jedoch nicht empirisch zufrieden stellend nachgewiesen werden.

In der Sprachbehindertenpädagogik dominierten lange Zeit symptomorientierte Therapieansätze. Die motorische Entwicklung als eine Grundvoraussetzung der Sprachentwicklung wurde erst in neuerer Zeit erkannt. Auch heute noch finden sich viele Skeptiker einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung. Das Problem ist, dass sich psychotherapeutische und pädagogische Ansätze oft gegenüber stehen.

Nach Piaget stellt sensomotorisches Lernen eine wesentliche Lernbedingung bis zum Erwachsenenalter dar. Besonders wichtig ist es während der sensomotorischen Phase (bis 2. Lebensjahr) und der präoperativen Phase (bis 6. Lebensjahr). Die Bedeutung der Motorik für das Lernen nimmt mit zunehmendem Lebensalter ab.

Bei Kindern mit Dyslalie wurden schlechtere motorische Leistungen beobachtet. Auch Stotterer zeigen motorische Auffälligkeiten. Bei Verzögerungen und Störungen der Sprachentwicklung kommen ebenfalls motorische Abweichungen vor.

Eine direkte Wirkung von Psychomotorik auf die Sprachentwicklung im Schulalter ist nicht nachweisbar. Daher sollte die Wirkung einer psychomotorischen Förderung eher im ganzheitlichen Zusammenwirken einer Förderung der Gesamtpersönlichkeit, des

Denkens, des Fühlens, des Erlebens, des Sprechens und des Bewegens zu sehen sein. So nimmt die Bewegungsförderung einen hohen Stellenwert als pädagogisch-therapeutischen Weg zum Kind ein.

Zur Verdeutlichung der entwicklungspsychologischen Zusammenhänge zwischen Motorik und Sprache, hier eine Zusammenfassung der wesentlichsten Aussagen nach BODE/ WALLNER (1986):

- „Bewegung ist Sprache. Ausdrucksbewegungen des Körpers, die Mimik und Gestik unterstützen bzw. ersetzen verbale Äußerungen. Bewegung hat ihre eigene Semantik und eine eindeutige Pragmatik. Sie ist analog und nicht digital [...]“.
- Sprache ist Bewegung. Sprechen ist physiologisch gesehen ein komplexer feinmotorischer Vorgang, der sich aufgrund seiner Komplexität entwicklungshierarchisch erst relativ spät einstellt und auf einer Reihe verschiedener basaler Kompetenzen beruht[...].
- Die Entwicklung von Motorik und Sprache verläuft zeitlich für einen bestimmten Zeitraum parallel. Es besteht aber keine direkte Kausalbeziehung zwischen ihnen. Da Sprache allerdings Mittel der Informationsaufnahme, Übermittlung und Speicherung ist, hat sie wiederum (rückgekoppelt) Bedeutung für die Differenzierung motorischer Strukturen[...].
- Motorik und Sprache erschließen bzw. erweitern den Zugang zur Welt; Bewegungsbeeinträchtigungen können diese Aneignung der Welt behindern[...].
- Der Rhythmus stellt ein wesentliches steuerndes Element für den Entwicklungsprozess von Motorik und Sprache dar. Er übernimmt für beide Entwicklungsprozesse Steuerungs- und Koordinationsfunktion und ist deshalb als orientierendes Prinzip, Element jeder Intervention[...].
- Sprachstörungen gehen in der Regel mit motorischen Störungen einher. Dabei ergeben sich allerdings starke Unterschiede zwischen dem Grad der Sprach- bzw. Sprechstörung und dem Ausmaß motorischer Störungen. Aus motorischen Retardierungen lässt sich aber nicht gleichzeitig das Vorliegen von Sprachstörungen im Sinne eines Kausalverhältnisses vorhersagen[...]“ (BODE/ WALLNER 1986, S. 123).

Daher ist anzunehmen, dass eine psychomotorische Förderung sprachliche Störungen positiv beeinflussen kann, dies aber nicht kausal tun muss.

Aus verschiedenen Untersuchungen zur Effektivität der psychomotorischen Förderung bei sprachbehinderten Kindern lässt sich folgendes feststellen:

1. „Ein direkter Zusammenhang zwischen einer motorischen Förderung (Finger- und feinmotorisches Training) lässt sich in einem Altersbereich bis zum Ende des zweiten Lebensjahres nachweisen. Bis zu diesem Zeitpunkt stehen Fingermotorik und Sprachentwicklung vermutlich in engem Zusammenhang“ (EGGERT/ LÜTJE/ JOHANNKECHT 1990, S. 118).
2. „Im Zeitraum zwischen dem zweiten Lebensjahr und dem Schuleintritt hängt die Wirksamkeit der psychomotorischen Förderung sehr stark von ihrer integrativen Verknüpfung innerhalb eines ganzheitlichen oder systematischen Förderplans ab“ (ebenda).

Es kommt folglich auf die Art der Förderung an. Additive Fördermaßnahmen zeigen keine hohe Wirksamkeit. Integrative, mehrdimensionale Förderkonzepte hingegen können Auswirkungen auf die Kognition und den sozial-emotionalen Bereich und damit auch auf die Sprachentwicklung zeigen.

3. „Im Bereich des Schulalters lassen sich lediglich bei schwer sprachbehinderten oder mehrfachbehinderten Kindern und auch nur innerhalb eines abgestimmten Gesamtförderplans generelle und spezifische Effekte psychomotorischer Förderung nachweisen“ (EGGERT/ LÜTJE/ JOHANNKECHT 1990, S. 118).

Dies liegt sicherlich daran, dass bei diesen Kindern die psychomotorische Förderung in einen Förderplan eingebunden ist, der speziell auf dieses Kind zugeschnitten ist und die verschiedensten Förderbereiche untereinander verknüpft. „Bewegung kann dabei in der Förderung ein wichtiger Weg zum Kind sein, dessen Bedeutung jedoch mit zunehmendem Alter relativ abnimmt“ (ebenda). Wenn Psychomotorik unabhängig vom individuellen Förderplan, lediglich als ein „Programm“ angeboten wird, zeigt sich keine große Wirksamkeit.

Die Wirkungen psychomotorischer Förderung beruhen demzufolge weniger auf isolierter Bewegungsförderung als vielmehr auf der Komplexität einer gemeinsamen Handlungssituation von Therapeut und Kind, in der Sprache, Bewegung und Musik in einer szenischen Spielaktivität organisiert sind. Es wird kein trivialer Transfer von Bewegungslernen auf kognitives und sprachliches Lernen, sondern Auswirkungen der psychomotorischen Intervention auf die Stabilität der Persönlichkeit und Motivation

sowie einhergehend den Aufbau des Selbstkonzepts auf der Grundlage der neuen Kompetenzerfahrungen bewirkt.

Psychomotorik ist somit ein Weg der entgegen der Kopflastigkeit von Therapieansätzen aus der Vergangenheit Anlass zu pädagogischem Optimismus gibt. Dieser Optimismus darf aber nicht durch zu hoch gesetzte Erfolgsansprüche gefährdet werden.

4.4.5. Die Bedeutung von spielerischen Formaten in der Sprachtherapie

Spielen heißt leibhaftiges Einbezogensein; sich bewegungshandlung als kompetent erfahren lernen und Mut zu gewinnen, den Schwierigkeitsgrad der Spielhandlungsabläufe zu erhöhen. Spielen heißt auch Deutungsarbeit: der Holzklotz wird zum Auto, zum Tisch, zur Garage. Spielen und Sprechen verknüpfen sich in der Deutung von Realität. In alltagsmotorisch getragenen und perzeptuell prägnanten Spielsituationen, die immer zugleich kognitive, emotionale und soziale Prozesse und Anforderungen einschließen, ergänzen sich Spiel und Sprachbildung in unmittelbarer Weise: Die wechselnden Spielaktionen nötigen zur Artikulation, zum Ausdruck, zur Mitteilung. Zum einen bringt die spielerische Situation durch ihre innere Spannung unmittelbar die Nötigung zu einer beschreibenden Mitteilung und zum anderen gibt die Dynamik des Spiels in ihrer Kontinuität den Anstoß zu fortlaufender Betrachtung und Mitteilung. Beides zusammen wird immer weiter vorangetrieben durch spielerische Höhepunkte, die die Kommunikationsfähigkeit und die ihr entsprechende Form der sprachlichen Mitteilung entfalten. Hinzu kommt als dritte Form das Spiel mit der Sprache.

Spiel wird unter wechselnden und wiederholbaren Spielhandlungsbedingungen vor, während und nach der Spielaktion als vielschichtiges und ausbaufähiges Handlungsmittel erlebbar und erprobbar: Empfindungen, Wünsche, Bedrängungen können kundgetan, Benennungen, Bedeutungszuordnungen und Umdeutungen vorgenommen, geschmiedete Pläne abgesprochen, Anweisungen verstanden, Wissensanteile ausgetauscht, Spielverläufe sprachlich antizipiert, mit- und nachvollzogen werden.

Zwischen diesen Spielhandlungen und der Sprachentwicklung lassen sich vielfältige Parallelen ziehen. Bruner sieht routinemäßige Handlungen zwischen Kind und Bezugsperson als Ausgangspunkt für die Sprachentwicklung [siehe dazu Kapitel 3.2.2. dieser Arbeit].

Solche zur Routine gewordenen Formate, in denen sprachliche Prozesse ins Spiel kommen, bezeichnet Bruner als das Hilffssystem LASS, das den Spracherwerb des Kindes steuert.

Die Funktion solcher Formate lässt sich auch auf Situationen in der Sprachtherapie übertragen. Formate werden in einem umgrenzten Handlungsrahmen vom Therapeut und Kind gemeinsam entwickelt. Formate weisen häufig den Charakter eines Spiels auf (vgl. FÜSSENICH/ HEIDTMANN 1995, S. 106). In spielerischen Formaten begegnet das Kind der Sprache in einem sehr geregelten Zusammenspiel (vgl. BRUNER ²2002, S. 62). Die Sprache strukturiert den Ablauf und macht ihn für das Kind vorhersehbar.

In jedem Spiel müssen zuerst einmal die Regeln festgelegt werden. Wer darf das Spiel beginnen, wann ist es beendet, gibt es Sonderregeln? Vom Kind und Therapeut wird ein gemeinsames Problemlösen gefordert. Dazu müssen sie in Dialog treten. Diesen Vorgang findet man nicht nur zwischen einem Erwachsenen und dem Kind.

Sprachliches Lernen findet auch in der Kindergruppe statt, wenn Kinder gemeinsame Spielaktivitäten planen und abstimmen, Regeln klären oder Konflikte lösen. Dabei lernen sie, sich sprachlich mitzuteilen und Kontakte zu anderen Kindern aufzubauen. Über gemeinsame Aktivitäten, Erlebnisse und Themen ergeben sich Sprechansätze, die zu einem kommunikativen Gruppenprozess führen. Ältere oder sprachgewandtere Kinder verbessern ihre Spielkameraden, wenn diese Dinge „falsch“ benennen oder wenn sie inkorrekte Grammatikformen verwenden: Das heißt nicht: „Ich habe aufgegess“, sondern: „Ich habe aufgegessen.“ Diese kurze Gesprächssequenz hörte ich zufällig am Vespertisch eines Kindergartens. Der Vorteil ist, wenn sich Kinder gegenseitig korrigieren, können sie es leichter akzeptieren, ohne sich von den Erwachsenen kritisiert zu fühlen. Bei Kindern passiert die Korrektur auf natürliche Weise im Spiel. „Die ist halt noch klein und kann deshalb noch nicht so gut reden!“ Die Kleinen lernen durch Beobachtung und Imitation der Größeren und die sind stolz darauf, dass sie den Kleineren etwas beibringen können.

„Für Spiel gelten z.T. ähnliche Bauprinzipien wie für die Sprache. [...]

- Sie bieten die Möglichkeit, Konsequenzen von Sprache zu erfahren, denn die Wörter sind auf Handlungen bezogen.
- Das Kind kann Erkundigungen vornehmen, ohne schwerwiegende Konsequenzen befürchten zu müssen.
- Das Kind findet heraus, dass verschiedene Mittel zum gleichen Ziel führen können.

- Sie bieten dem Kind Gelegenheit, einem Erwachsenen gegenüber Sprache systematisch einzusetzen“ (FÜSSENICH/ HEIDTMANN 1995, S. 106).

Da Kinder Sprache über die Orientierung an Sprachvorbildern und in Handlungszusammenhängen erwerben, ist es wichtig, den Zusammenhang von Handeln und Sprechen, von Erfahrung und Begriff zu berücksichtigen. Handeln meint das Umgehen mit realen Gegenständen, d.h. Kinder sollten über verschiedene Sinne Erfahrungen mit Gegenständen sammeln können, die vom Therapeuten sprachlich begleitet werden. Die durch das Handeln gewonnenen Erfahrungen werden über die Verbindung mit Sprache zu Begriffen. Mit Hilfe der Sprache werden Dinge, Erscheinungen und Vorgänge dann für das Kind verfügbar. Sprache wird somit zu einem wichtigen Mittel zur Aneignung der Umwelt. Handeln und Tun bilden somit die Grundlage für das Sprechen und Denken des Kindes

Als weitere Parallelität zwischen Sprache und Spiel ergibt sich die Rollenzuweisung. Im Spiel werden verschiedene Rollen eingenommen und immer wieder gewechselt. Diese spielerische Form könnte man als Vorbereitung des „Turn-Takings“ im Gespräch deuten. Das zeigt, dass es sowohl beim Spiel, als auch in der Sprache bestimmte Regeln und eine Systematik gibt. Beim Sprechen muss z.B. wegen der Verb-Kongruenz das Verb an das entsprechende Subjekt angeglichen werden. Im Spiel ändern sich die Spielregeln mit jedem neuen Spielformat. Es gibt aber auch Variationen innerhalb eines gebundenen Regelsystems. Die sind notwendig, um etwas Neues erlernen zu können. „Neue Formate werden in alte Formate eingeführt, wo sie bereits vertraute Funktion übernehmen“ (FÜSSENICH/ HEIDTMANN 1995, S. 108). Wichtig ist dabei, dass sich die Bezugsperson an den Bedürfnissen des Kindes orientiert. „Sie stellt einen strukturierten Rahmen bereit und wendet der jeweiligen Situation entsprechend Hilfsmittel an“ (ebenda).

So kann das Kind auf spielerische Art und Weise in einem geschützten, individuell auf es zugeschnittenen Handlungsrahmen, neue sprachliche Formen erfahren, üben und schließlich übernehmen. Bruner beschreibt diesen Übergang folgendermaßen: „Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können und entfernt den Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur auf der anderen Seite selber stehen kann. Dieses Übergabeprinzip ist so allgegenwärtig, dass wir es kaum bemerken“ (BRUNER 1987, S. 50-51 zitiert nach FÜSSENICH/ HEIDTMANN 1995, S. 108).

4.4.6. Zusammenarbeit mit den Eltern

Eine ganzheitliche Sprachförderung kommt nicht ohne die Zusammenarbeit mit den Eltern der betroffenen Kinder aus. Neben der gezielten Sprachförderung der Kinder, muss der sprachliche Austausch in der Familie so gestaltet werden, dass das Sprechen lernen erleichtert wird. Dies setzt ein Einbeziehen der Eltern voraus. Elternarbeit und Elterninformation muss deshalb ein wichtiger Bestandteil der Sprachtherapie sein. Eltern müssen über die Vorgehensweisen, den Verlauf und (erreichte) Ziele der Therapie informiert werden, ihnen muss die Möglichkeit gegeben werden, die kindliche Sprachstörung zu verstehen. Das sprachauffällige Kind soll durch das Einbeziehen der Eltern/ Familie einen häuslichen Rahmen finden, indem es trotz seiner Sprachprobleme frei und ungezwungen sprechen kann und dadurch Zuwendung und Hilfe erfährt.

Es gibt zahlreiche Konzepte, die auf weiterführende Elternaktivierung abzielen. Einige dieser Konzepte teilen den Eltern die Rolle eines Co-Therapeuten zu. Diese Form hat sowohl Vor-, als auch Nachteile.

Vorteile:

- Die meisten Eltern machen es intuitiv richtig, daher kann man durch das Bewusstmachen die Strategien verstärken.
- Die Eltern müssen nichts Fremdartiges oder Neues lernen.
- Durch die Anleitung des Therapeuten wird die Interaktion mit dem Kind nur zielorientierter und reflektierter.

Nachteile:

- Gerade Mütter sprachentwicklungsgestörter Kinder neigen dazu, direktiv und abgehackt mit ihren Kindern zu sprechen. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Folge, dass kontextwichtige Dinge verloren gehen, wodurch nur die korrigierten Satzteile als richtig gelernt werden.
- Eltern sind zum Teil nicht in der Lage kleine Teilerfolge zu akzeptieren.
- Häufig fühlen sich die Eltern mit ihrer neuen Aufgabe als Co-Therapeuten überfordert. Es besteht die Gefahr von häuslichem Drill und einer Vorwurfshaltung, die Eltern gegenüber ihren Kindern einnehmen.
- Nicht selten scheitert das gesamte Konzept an mangelnden zeitlichen Ressourcen.

Deshalb finde ich es viel wichtiger, dass man Eltern nicht als Co-Therapeuten heranzieht, sondern sie richtig berät. Man muss vermitteln, wie wichtig der kommunikative Austausch ist, indem sie die richtige grammatikalische Sprache verwenden, statt einer strikten Lernerorientierung.

Bindel stellte z.B. fest, dass viele Mütter kein gutes Sprachvorbild für ihre Kinder sind. „Zu hastiges Sprechen, keine angemessene Pausierung, enge Unterkieferhaltung, Sigmatismen, monotone Intonation, hastiges Einatmen [...]“ (BINDEL 2006. In: BAHR/IVEN, S. 87). Dieses Beispiel zeigt, dass es sicherlich vielen Eltern gar nicht bewusst ist, dass sie ihren Kindern keine sprachförderliche Umgebung bieten. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass es nicht ausreicht, die Eltern darauf aufmerksam zu machen. Sie müssen auch dazu bereit sein, an sich selbst zu arbeiten. Bindel machte damit keine guten Erfahrungen.

„Alle Eltern waren an einer rationalen Erklärung der Artikulationsstörung des Kindes interessiert, aber nur wenige wollten ihre eigene Sprechweise verändern“ (ebenda). Auf meine eigenen Erfahrungen, die denen Bindels ähneln werde ich im praktischen Teil meiner Arbeit noch näher eingehen.

Die aufgeführten Punkte zeigen, dass sich die therapeutische Arbeit nicht ausschließlich auf das Kind beziehen, sondern die Rolle der Eltern und deren Kompetenzen weitaus stärker berücksichtigt werden sollten – nicht im Sinne einer Anleitung zu Co-Therapeuten, sondern in einer echten Erziehungspartnerschaft, in der die Eltern als Experten für ihr Kind anerkannt werden.

Die Eltern sollten deshalb so unterstützt werden, dass es ihnen gelingt, ihre natürlichen sprachfördernden Fähigkeiten einzusetzen und dabei alltägliche Situationen und spontane Spiel- und Gesprächsanlässe zu nutzen. Neben dieser Interaktionsschulung sollten aber auch vertiefte Informationen zum Thema Spracherwerb vermittelt werden. Ein intensiver Austausch mit den Eltern soll aber auch zur Entlastung und zum Verarbeiten ihrer Probleme beitragen und so verhindern, dass Schuldgefühle und Versagensängste entstehen.

5. Förderung phonologischer Fähigkeiten

Durch den Einfluss linguistischer Theorien gewannen in den vergangenen Jahren besonders die phonologischen Aspekte des kindlichen Spracherwerbs an Bedeutung. Aussprachestörungen wurden demzufolge als Störungen auf der phonetisch-phonologischen Ebene (vgl. GROHNFELDT ⁶1993b) bezeichnet. Diese Definition findet sich jedoch erst in neuerer Zeit. Störungen in der Aussprache werden traditionell als Stammeln oder Dyslalie bezeichnet (vgl. SEEMANN 1955, S. 108) und bedeuten die „Unfähigkeit, eigene Laute oder Lautgruppen auszusprechen oder zu bilden“ (ebenda). Nach diesen traditionellen Sichtweisen ist die Sprachlautproduktion des Kindes bis zum Zeitpunkt ihrer Übereinstimmung mit der Erwachsenensprache grundsätzlich etwas Falsches, etwas Unvollkommenes.

Erst durch neuere Spracherwerbsforschung wird die Altersspezifik der Aussprache und der Aussprachestörungen mit berücksichtigt. Das Fehlen oder Ersetzen bestimmter Sprachlaute wird erst ungefähr ab dem Schulalter als Aussprachestörung bezeichnet. Diese neuere Sichtweise wird bereits bei Knura deutlich. Sie definiert Aussprachestörung als „die Unfähigkeit, Sprachlaute entsprechend dem Regelsystem der Muttersprache *altersüblich* zu erwerben und zu gebrauchen“ (KNURA/ NEUMANN 1982, S. 485). Ähnliche Formulierungen finden sich bei der WHO. In der International Classification of Disease (ICD 10) wird eine Aussprachestörung in der frühen Kindheit als „eine umschriebene Entwicklungsstörung, bei der die Artikulation des Kindes unterhalb des seinem Intelligenzalters angemessenen Niveaus liegt, seine sprachlichen Fähigkeiten jedoch im Normbereich liegen“ (DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION 2007) definiert.

Allgemein wird in der traditionellen Definition die Dyslalie auf der phonetischen Ebene beschrieben. Der fehlerhafte Sprachlaut steht im Vordergrund, die Unfähigkeit zur Bildung wird als Fehlleistung bezeichnet.

In den letzten Jahrzehnten fand, ausgehend von den Untersuchungen von Jakobsen zum Lauterwerb, eine Verschiebung statt. Er bestreitet, dass die Entwicklung der Sprachlaute allein auf dem Fortschritt in der motorischen Geschicklichkeit der Sprechorgane beruht. Er geht stattdessen davon aus, dass der chronologische Erwerb der Sprachlaute seine Erklärung findet „in einem schichtenförmigen Aufbau (Erwerb) der Sprache mit allen ihren Regeln und Regelsystemen auf dem Weg über Strukturwahrnehmung und Strukturanalyse. Die Phonologie repräsentiert eines dieser Regelsysteme“ (SCHOLZ 1974, S. 148).

Untersuchungen haben festgestellt, dass Kinder mit einer so genannten funktionellen Dyslalie sehr häufig in der Lage sind, alle Laute als Einzellaute normgerecht zu bilden, jedoch verschiedene Laute nicht in ihr individuelles Lernsystem integriert haben, bzw. nicht normgerecht in sprachliche Äußerungen einsetzen können. Das bedeutet, diese Kinder müssen den bedeutsamen Unterschied zwischen der eigenen Form der Aussprache und der erwarteten Aussprache der Erwachsenensprache entdecken. Im folgenden Kapitel 5 meiner Arbeit möchte ich auf die Förderung phonologischer Fähigkeiten eingehen. Dazu werde ich zunächst den Begriff „Dyslalie“ definieren. Dem folgt eine Definition von phonetischen und phonologischen Störungen und deren Abgrenzung voneinander.

Grundvoraussetzung für eine spätere Förderung sind auch Kenntnisse über den Erwerb des phonologischen Systems und die Möglichkeit von auftretenden Störungen. Für die Erfassung phonologischer Prozesse gibt es verschiedene Verfahren. Ich werde in einem weiteren Punkt beispielhaft den AVAK-Test vorstellen, den ich auch in meiner eigenen praktischen Tätigkeit immer wieder einsetzte. Das Kapitel 5 endet mit der Darstellung verschiedener Therapiemöglichkeiten, bzw. wichtigen Grundlagen für eine (erfolgreiche) Therapie phonologischer Störungen.

5.1. Begriffsklärung: Dyslalie

Die traditionellen Bezeichnungen „Stammeln“ oder auch „Psellismus“ wurden innerhalb der Fachterminologie mehr und mehr durch den international gebräuchlichen Ausdruck Dyslalie ersetzt. Dies hat den Vorteil, dass Missverständnisse vermieden werden, v.a. im Hinblick darauf, dass das Wort „Stammeln“ umgangssprachlich eher im Sinne von Stottern Anwendung findet. Auch etymologisch geht „Stammeln“ auf „stockend sprechen, stottern“ (DROSDOWSKI 1989, S. 699) zurück.

Allerdings wird das Wort Dyslalie sehr unterschiedlich verwendet, wodurch der terminologische Wirrwarr wieder vergrößert wird. Dyslalie ist die Bezeichnung für eine fehlerhafte Aussprache, also eine Sprechstörung.

Braun verwendet „Dyslalie [...] gleichbedeutend mit Entwicklungsstörung der Aussprache [...] und meint eine entwicklungsbedingte Störung der Artikulation, bei der einzelne Laute oder Lautverbindungen fehlen, falsch gebildet oder durch andere richtige Laute ersetzt werden“ (BRAUN ²2002, S. 172). GROHNFELDT (⁶1993b, S. 64) weist ebenfalls darauf hin, dass man Störungen der Aussprache von normalen, altersbedingten Fehlbildungen abgrenzen muss und diese erst nach Abschluss der

Sprachentwicklung mit ca. 4-5 Jahren so bezeichnen darf. Bei der Definition „Dyslalie“ unterscheidet er Dyslalie im engeren Sinn, als die „Fehlbildung von Lauten“ (ebenda). Dyslalie im weiteren Sinn umfasst den „Ausfall von Lauten (Mogilalie)“ und die „Substitution von Lauten (Paralalie)“ (ebenda). Braun weist zusätzlich darauf hin, dass bei der Aussprache von Lauten grundsätzlich die phonetische von der phonologischen Dimension zu unterscheiden ist.

Unterschiede der beiden Definitionen ergeben sich in BRAUNS (²2002, S. 172) Gleichsetzung von Dyslalie mit einer Entwicklungsstörung der Aussprache. Manche Autoren unterscheiden deshalb noch zwischen der physiologischen Dyslalie (Entwicklungsdyslalie) (vgl. WENDLANDT ⁴2000, S.44), solange das Kind noch nicht alle Laute sprechen kann und der pathologischen Dyslalie, wenn diese Störungen nach dem 5. Lebensjahr noch nicht überwunden sind.

In der Literatur können grundsätzlich verschiedene Dyslaliefornen (vgl. BECKER/ SOVAK ²1975, S.121ff.) unterschieden werden:

Qualitative Unterscheidung

Diese Vorgehensweise habe ich bereits in Grohnfeldts Definition von Dyslalie vorgestellt. Er unterscheidet zwischen: Mogilalie (Auslassung), Paralalie (ein Laut wird durch einen anderen richtig gebildeten Laut ersetzt) und Dyslalie im engeren Sinn (falsch gebildete Laute).

Quantitative Unterscheidung:

Eine weitere Möglichkeit der Klassifizierung ist das quantitative Vorgehen. Die Einteilung nach verschiedenen Schweregraden geht auf VAN RIPPER (⁵1994) zurück. Er unterscheidet zwischen partieller, multipler und universeller Dyslalie. Bei der *partiellen Dyslalie* ist nur die Aussprache eines Lautes oder einer Lautgruppe gestört. Ein Beispiel dafür wäre die gestörte Aussprache des [s] -Lautes, der so genannte Sigmatismus. Umgangssprachlich ist diese Störung auch als Lispeln bekannt. Die Bezeichnungen der Aussprachefehler setzen sich aus dem griechischen/ hebräischen Buchstaben des nicht korrekt gesprochenen Lautes und dem Suffix –zismus oder –tismus zusammen. Für Vokale, Diphthonge und Nasale gibt es keine expliziten Termini (vgl. BRAUN ²2002, S. 173).

Wird der Laut durch einen anderen ersetzt, erhält der Fehler noch das Präfix Para-. Bei der *multiplen Dyslalie* sind mehrere Laute (bis zu 5) ihrer Lautverbindungen gestört. Die Sprache ist bereits schwer verständlich.

Die dritte Erscheinungsform ist die *universelle Dyslalie*. Hierbei handelt es sich um eine Störung der Aussprache fast aller Laute. „Der schwerste Grad gestörter Aussprache liegt dann vor, wenn nicht nur die Konsonanten, sondern auch die Vokale betroffen sind.“ Die Sprache besteht dann weitgehend aus Vokalen und wenigen „labialen oder laryngealen Plosivlauten“ (ebenda) und ist deshalb fast unverständlich. Synonym für diese Störung finden sich auch noch die Bezeichnungen Hottentottismus oder Vokalsprache (vgl. FRANKE ⁷2004, S.65). Kinder werden laut dieser Klassifikation aufgrund der Anzahl fehlgebildeter, substituierter oder ausgelassener Laute gruppiert.

Medizinisch-ätiologische Unterscheidung:

Die dritte Möglichkeit der Differenzierung ist das Vorgehen nach ätiologischen Unterscheidungsmerkmalen.

Bei der *funktionellen oder Nachahmungsdyslalie* handelt es sich um eine „weiter bestehende physiologische Dyslalie ohne organisch-pathologische Veränderungen der Sprechorgane“ (ebenda). Diese Form kommt am häufigsten als Symptom einer verzögerten Sprachentwicklung vor. Sie ist meist „ein Teilsymptom eines sprachlichen Deprivationssyndroms, bei dem nicht nur die Lautentwicklung, sondern die gesamte Sprachentwicklung von Beginn an durch fehlende oder mangelhafte sprachlich-kommunikative Anregung und Vorbildwirkung beeinträchtigt wird. Man kommt jedoch immer mehr von dieser Bezeichnung ab.

Die *sensorische oder dysgnostische Dyslalie* (vgl. KLUGE 1980) beruht auf einer Wahrnehmungsschwierigkeit, d.h. die Kinder haben Schwierigkeiten beim Erfassen und Verarbeiten von Höreindrücken trotz normalen peripheren Gehörs. Merkmale können z.B. nicht exakt differenzierte Vokale oder partielle Lautagnosie, also die „herabgesetzte Fähigkeit einzelne, meist ähnlich klingende Laute zu unterscheiden“ (FRANKE ⁷2004, S. 132) sein.

Bei der *motorischen (apraktischen, dyspraktischen) Dyslalie* ist die Zungen- und Mundmotorik eingeschränkt oder es liegt ein motorischer Entwicklungsrückstand vor. Eine retardierte Motorik ist sehr häufig ein Symptom einer frühkindlichen Hirnschädigung.

Eine weitere Erscheinungsform ist die *organische Dyslalie*. Dieser große Bereich wird nochmals untergliedert in audiogene Dyslalie, mechanische Dyslalie, zentrale Dyslalie und dyslogische Dyslalie. Bei der *audiogenen Dyslalie* werden die Aussprachestörungen durch eine Hörstörung verursacht (vgl. FRANKE ⁷2004 S. 65). Die *mechanische Dyslalie* wird auch *Dysglossie* genannt. Sie wird durch Veränderungen

der peripheren Sprechorgane: Mundmuskulatur (myofunktionelle Störung), des Kiefer- und/oder Zahnsystems, Lippen, Zunge, Gaumen bzw. der sie versorgenden Muskeln verursacht. Bei der dritten Gruppe, der *zentralen Dyslalie* (OFFERGELD 1983), handelt es sich um organische Läsionen des zentralen Nervensystems, dadurch entsteht eine Störung zentraler Prozessabläufe. Bei 30 Prozent der Mehrfachbehinderten tritt diese Störung auf. Sie haben „Schwierigkeiten, die Lautfolgen in einem Satz in geordnetem Nacheinander zu sprechen.“ Daher kommt es zu „Umstellungen, Verschmelzungen, Lauteinschiebungen [und] Angleichungen“ (FRANKE ⁷2004, S. 66). Die vierte Gruppe der organischen Dyslalie ist die *dyslogische Dyslalie*. Sie ist ein Teilsymptom der Sprechstörung, die bei geistig behinderten Kindern auftreten kann, d.h. „die unvollständige Entwicklung aller Sprachfunktionen aufgrund einer hirnorganischen Störung.

Eine weitere Erscheinungsform der Dyslalie ist die *psychogene Dyslalie*. Sie kann ein Symptom einer regressiven Verhaltensweise sein und steht im Zusammenhang mit einer neurotischen Störung. Sie kann in manchen Fällen auch durch die Nachahmung als Folge eines falsch gesteuerten Identifikationsprozesses mit einer Bezugsperson auftreten (vgl. BECKER/ SOVAK ²1975, S. 130).

Eine Dyslalie kann als Teilsymptom einer Sprachentwicklungsstörung oder als isolierte Entwicklungsstörung der Aussprache vorkommen. Sie kann auch mit anderen Entwicklungsstörungen und Syndromen gekoppelt sein.

Heutzutage wird vielfach der Sammelbegriff phonetisch-phonologische Störungen verwendet, der langsam den Begriff Dyslalie ablöst. Da aus sprachwissenschaftlicher Sicht für eine fundierte sprachtherapeutische Arbeit der Begriff „Dyslalie“ zu unpräzise ist, weil ihm jeder linguistische Erklärungsansatz oder die entsprechende Ursachenformulierung fehlt (vgl. WILDEGGER-LACK 2006, S. 68).

Im medizinischen Bereich dagegen ist der Begriff Dyslalie auch weiterhin fest verankert. Das sieht man z.B. an den Heilmittelrichtlinien vom 16.03.2004. Hier werden Störungen der Aussprache immer noch als „Dyslalie“ bezeichnet (vgl. Heilmittelkatalog 2007).

Scholz unterschied als erster im deutschsprachigen Raum zwischen phonetischen und phonologischen Störungen. „Die chronologische Entwicklung der Sprachlaute lässt sich [...] nicht mit einem Fortschritt in der motorischen Geschicklichkeit der Sprechorgane erklären, nicht mit einem sukzessiven Erlernen der Laute, von den „leichten“ zu den

„schwierigen“ fortschreitend, bis die Fülle der Erwachsenenlautung erreicht ist, sondern: die chronologische Entwicklung der Sprachlaute findet ihre Erklärung in einem schichtförmigen Aufbau (Erwerb) der Sprache mit allen ihren Regeln und Regelsystemen auf dem Weg über die Strukturwahrnehmung und Strukturanalyse. [...] Die sprachlichen (phonetischen) Äußerungen des Kindes sind zu jedem Zeitpunkt seiner sprachlichen Entwicklung eine Reflexion seines phonologischen Entwicklungsstandes, dessen Analyse jedoch durch eine gelegentlich hohe Anzahl von Lautvarianten erschwert ist. Eine solche Feststellung ist auch für die Sprachbehindertenpädagogik von nicht zu unterschätzender Bedeutung“ (SCHOLZ 1974, S. 147ff.).

Im Bereich der Artikulationsstörungen gibt es aus heutiger Sicht: „phonetische und/oder phonologische Störungen, Rhinophobien und/oder Lippen-, Kiefer-, Gaumen- und Segel-Fehlbildungen, myofunktionale Störungen und verbale Dyspraxien“ (WILDEGGER-LACK 2006, S. 69). [Auf phonetische und phonologische Störungen werde ich in Kapitel 4.2. – 4.6. noch genauer eingehen.]

„Rhinophobien sind durch einen hörbar verstärkten nasalen Sprach-Klang gekennzeichnet“ (GROHNFELDT 2007, S. 274). Man unterscheidet zwischen offenem (betrifft alle Laute außer <m, n, ŋ>) und geschlossenem Näseln (tritt nur bei Nasallauten <m, n, ŋ>auf) (vgl. ebenda).

Myofunktionale Störungen sind „Störungen der Muskelfunktion, des Muskeltonus oder der harmonischen Bewegungsabläufe [...] im orofazialen Bereich“ (ebenda S. 206). Bei der verbalen Dyspraxie oder auch Sprechapraxie genannt, liegt „eine zentrale Störung der „Sprechbewegungsplanung bzw. –programmierung vor“ (GROHNFELDT 2007, S. 364).

5.2. Abgrenzung: phonetische Entwicklungsstörungen/ phonologische Entwicklungsstörungen

Eine phonetische Störung liegt vor, wenn ein Laut (oder mehrere Laute) überhaupt nicht oder nicht richtig gebildet werden. Dabei findet kein Verlust des phonemischen Kontrasts statt. Bei einer phonetischen Störung handelt es sich um ein peripher-motorisches Problem, d.h. es liegt eine Artikulationsstörung vor. Am häufigsten kommen im Deutschen die phonetischen Störungen Schetismus lateralis, isolierter Sigmatismus oder eine Kombination aus beiden vor. Es kann aber auch eine multiple

Interdentalität auftreten, d.h. eine „fehlerhafte Aussprache verschiedener Laute der 2. Artikulationszone wie [d, t, l, n, s, z, x] durch Lage der Zunge zwischen den Zähnen (Zungenvorstoß)“ (FRANKE ⁷2004, S. 112). Eine multiple Interdentalität geht oft mit einer myofunktionellen Störung einher.

„Im Unterschied zur phonetischen Entwicklung als Entwicklung der artikulatorischen Fähigkeiten ist die phonologische Entwicklung die Entwicklung kleinster Lauteinheiten, die in systematischer Opposition stehen und deshalb distinktive, bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Sie ist die Entwicklung von Regeln für die Kombination von Lauten zu prinzipiell möglichen Lautsequenzen in der Sprache“ (BRAUN ²2002, S. 184). „Bei phonologischen Störungen handelt es sich nicht um die Unfähigkeit, bestimmte Laute äußern zu können, sondern es geht darum, dass produzierte Laute in ihrer phonologischen Funktion nicht verwendet werden. Dadurch kann es zu unterschiedlichen Bedeutungen kommen“ (FÜSSENICH 2003. In: LEONHARDT/WEMBER, S. 437).

Die Betrachtung von Artikulationsstörungen als phonologische Störungen ist in der Therapie noch relativ neu. Die phonologische Konzeption und deren Auswirkungen auf die Diskussion um die möglichen Ursachen und die Therapie von Aussprachestörungen existiert erst seit ca. 1980. Die phonologische Konzeption weist auf die bedeutungsdifferenzierende Funktion von Lauten für Wörter hin, die bei einer Lautersetzung für den Hörer nicht mehr gegeben ist (vgl. BINDEL 2006. In: BAHR/IVEN, S. 79).

Nach Bindel liegt eine „phonologische Störung vor, wenn der fehlerhafte Laut im Produktions-Repertoire des Kindes nachweisbar ist [...] Ist das Kind nicht zur Produktion des kritischen Lautes befähigt, handelt es sich um eine phonetische Störung“ BINDEL 2006. In: BAHR/IVEN, S. 79). Häufig sind phonologische Auffälligkeiten mit sprechmotorischen Störungen kombiniert. Dann spricht man von einer phonetisch-phonologischen Störung (vgl. BRAUN ²2002, S.189).

Die phonologische Konzeption hat zu einer diagnostischen Präzision geführt und verlangt Veränderungen in der Therapie von Aussprachestörungen. Es liegt auf der Hand, dass herkömmliche Dyslalietherapien mit der Arbeit am Einzellaute, für Kinder mit phonologischen Störungen nicht sehr effektiv sind.

5.3. Erwerb des phonologischen Systems

Es gibt zwei gegensätzliche Positionen, die für den Erwerb des phonologischen Systems bedeutsam geworden sind (vgl. ebenda S. 184-186).

1. Die empirische Position

Hier wird der kindliche Lauterwerb behavioristisch-lerntheoretisch erklärt. Die Hauptvertreter dieser Position sind SKINNER und OSGOOD. Sie gehen davon aus, dass die Sprachentwicklung kontinuierlich verläuft. Das Kind produziert in einer zufälligen Reihenfolge Laute. Durch Imitation, primäre Verstärkung (Nahrung, emotionale Zuwendung) und sekundäre Verstärkung (Lautproduktion der Bezugspersonen) bildet es das Lautrepertoire der Erwachsenensprache aus. „Das Kind imitiert Laute, die es hört und wird hierfür belohnt“ (ebenda S.184). Bis in die 1970er Jahre war diese Position Therapiegrundlage. „Die zentrale Vermittlungsfunktion wurde dem Imitationslernen zugeschrieben“ (ebenda S.184).

2. Die rationalistische Position

Diese Position versteht den kindlichen Lauterwerb mentalistisch-nativistisch. Ihre Hauptvertreter sind JAKOBSON und MENYUK. JAKOBSONS Veröffentlichung „Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze“ (1941) blieb bis heute eine der wichtigsten Publikationen über den Erwerb des phonologischen Systems. In der Lallphase kann das Kind sämtliche Laute erzeugen und imitieren. Im Übergang zum eigentlichen Sprechen verliert es diese jedoch vollständig und muss das Phonemsystem seiner Muttersprache ganz neu lernen. Deshalb verläuft hier die Sprachentwicklung diskontinuierlich. Da beim Erlernen der Sprache jeder Laut eine bedeutungsunterscheidende Funktion erhält, verläuft der Lauterwerb nach Jakobson einer streng gesetzmäßigen und allgemeingültigen Aufeinanderfolge. Das Erwerbtempo kann jedoch unterschiedlich voranschreiten und individuell verschieden sein. Der Aufbau des phonologischen Systems erfolgt in jeder Sprache nach den so genannten Fundierungskonzepten.

1. Phase	Vokalismus	Konsonantismus
	[a] ↔ maximaler Kontrast pa - pa ba - ba	[p], [b] /p/ ↔ /m/ oral nasal /p/ ↔ /t/ } oral /b/ ↔ /d/ m/ ↔ /n/ nasal labial dental minimaler Konsonantismus
2. Phase	/a/ ↔ /i/ maximaler vokalischer Kontrast /i/ ↔ /u/ /a/ minimaler Vokalismus	/k/ ↔ /p/, /t/ /g/ ↔ /b/, /d/
3. Phase	/i/ ↔ /u/ /e/ /o/ /a/	/f/ /ç/ /x/ /v/ /j/
4. Phase		/s/ /z/ /ʃ/ /ʎ/
5. Phase		/pf/ /ts/ /R/
	nicht berücksichtigt:	/h/ /t/ /ʒ/ /ɳ/ /ʔ/

Abbildung 11: Phonemerwerbsprozess nach Jakobson (Braun 2002, S. 187)

„Die Stufenfolge der Phonemerwerbsprozesse gehorcht dem Grundsatz der Kontrastbildung und geht vom Einfachen und Ungegliederten zum Abgestuften und Differenzierten.

Die erste Stufe beginnt nach dem Prinzip des *maximalen Kontrastes*“ (BRAUN ²2002, S.185). Vokal und Konsonant werden deutlich voneinander abgegrenzt. Diesen maximalen Kontrast bilden der breite Vokal [a] mit einer optimalen Öffnung und die labialen Plosivlaute [p, b], die einen totalen Verschluss bilden. Da diese Laute noch nicht durch andere ersetzt werden können, haben sie zunächst keine phonologische Bedeutung. Im nächsten Schritt erfolgt „die Unterscheidung zwischen dem labialen oralen [p] und dem labialen nasalen [m]“ (BRAUN ²2002, S.186). Sie bilden den ersten *konsonantischen Gegensatz* zwischen oralem und nasalem Laut. Dieser phonematische Gegensatz wird syntagmatisch genannt.

Durch die Herausbildung des *minimalen Kontrastes* werden die Konsonanten weiter differenziert. Zu den Labiallauten [m, p] kommen jetzt die Dentallaute [n, t]. Damit ist

die erste phonologische Phase erreicht. Das Kind kann jetzt z.B. das Wort /mama/ bilden und durch die Ersetzung des Nasallautes [m] mit dem Orallaut [p] entsteht /papa/.

Nun wird der erste *vokalische Gegensatz* gebildet. Dem weiten Vokal [a] folgt der enge Vokal [i]. Die beiden Vokale bilden einen maximalen vokalischen Kontrast. Zusätzlich unterscheiden sich diese beiden Vokale durch eine niedrige und eine hohe Zungenlage bei ihrer Bildung.

Dem folgt die Bildung des minimalen Vokalismus. Der z.B. zwischen dem engen, hohen palatalen [i] und dem engen velaren [u] besteht.

Die Konsonantenentwicklung geht mit den velaren Verschlusslauten [g] und [k] weiter, die die Voraussetzung für die Ausbildung der Engelaute [f, v, ʒ, x, j], bilden. In einer nächsten Phase folgen die Sibilanten [s, z, ʃ] und der Lateralengelaute [l]. In der letzten Entwicklungsphase werden die echten Affrikaten [pf] und [ts], die häufigsten unechten Affrikaten [ps], [pʃ], [tʃ], [ks], [kv]. Als letzter Konsonant wird das uvulare [ʀ] erworben.

Die Laute [ʒ], [r], [h], [ŋ] und der Glottisverschlusslaut [ʔ] werden bei Jakobson nicht beachtet.

Der Erwerb des phonologischen Systems nach Jakobson ist unveränderlich und universal. „Es gibt demzufolge keine Sprache, die über hintere Konsonanten verfügt, ohne vordere zu besitzen. Der Aufbau der hinteren Konsonanten setzt den der vorderen voraus“ (ebenda S.188). Als weiteren wichtigen Punkt bezeichnet Jakobson den Phonemerwerb nicht als Erwerb von „Einzellauten, sondern von Bündel distinktiver Merkmale (z.B. offen-geschlossen, hoch-tief, oral-nasal, stimmhaft-stimmlos, labial-velar, etc.)“ (ebenda). Diese Aussage sollte unbedingt auch bei der Therapieplanung beachtet werden.

Die Erkenntnisse von Jakobson bildeten die Grundlage für die phonetisch-phonologische Betrachtungsweise der Lautentwicklung. Davon ausgehend konnte GROHNFELDT (1980) nachweisen, dass es unterschiedliche Schwierigkeitsgrade beim Erwerb der Lautgruppen gibt. Vordere Laute werden vor den hinteren gebildet, Plosive und Nasale vor Frikativen und Einzellaute werden schneller als Konsonantenverbindungen erworben (vgl. GROHNFELDT 1980).

Beeinflusst durch die anglo-amerikanische Sprachforschung und in Abgrenzung zu der bis dahin artikulatorisch-phonetischen Betrachtung der Aussprache führten HACKER und WEIß (1986) die phonologische Betrachtungsweise ein.

Sie setzen den Erwerb des phonologischen Systems etwas später an als Jakobson. Durch das rapide Anwachsen des Wortschatzes und den Erwerb des syntaktischen Prinzips mit ca. 18 Monaten wird das Kind zur Regelbildung seiner Aussprache gezwungen. Die Sprachproduktion ist von nun an gekennzeichnet durch zunehmende Regularisierung und Systematisierung der Aussprache. Es treten regelhafte Abweichungen bei den Kindern auf, wenn ein Vergleich zur Umgebungssprache hergestellt wird. Diese beim Sprechen auftretende Fehler oder Abweichungen sind – so ZIMMER (²1987) – nur Fehler aus der Sicht der Erwachsenen. Aus der Sicht des Kindes handelt es sich dagegen keineswegs um Fehler, da es Regeln, die es erfasst hat, konsequent anwendet, die aber eben nicht immer mit der Sprachnorm der Erwachsenen übereinstimmen.

„In gewisser Weise kann davon gesprochen werden, dass Kinder die aus ihrer Umgebung aufgenommenen Wörter bei ihrer Produktion vereinfachen“ (HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 22). „Begrifflich werden die Simplifizierungen als phonologische Prozesse bezeichnet“ (INGRAM 1976. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH ⁵2002, S. 22). Unterteilen kann man die häufigsten phonologischen Prozesse in drei Gruppen:

1. Die Silbenstrukturprozesse

„Die Silbenstrukturprozesse meinen jene Prozesse, die eine Vereinfachung der Silbenstruktur bewirken. Dabei besteht eine generelle Tendenz, die Silben der Wörter auf KV-Silben zu reduzieren“ (WEHNER 2001, S. 22). Zwischen 1;6 und 3;0 Jahren wird die Auslassung finaler Konsonanten schrittweise unterdrückt. Der Prozess der Auslassung unbetonter Silben lässt sich bis 4;0 Jahre beobachten. Reduplikationen treten gewöhnlich nur in der Phase der ersten 50 Wörter auf. Sie werden folglich mit ca. 1;6 Jahren bereits unterdrückt (vgl. INGRAM ³1995, S. 30).

Die Reduktion von Mehrfachkonsonanz tritt über einen längeren Zeitraum auf und wird in mehreren Stufen überwunden (vgl. ebenda S. 32). Bei der Reduktion von Mehrfachkonsonanz auf einen Teil des Clusters wird bevorzugt das Segment ausgelassen, das auch als Einzelkonsonant später erworben wird (vgl. HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 23).

2. Die Harmonisierungsprozesse oder Assimilatorische Prozesse

„Dabei handelt es sich um kontext-sensitive Prozesse, durch die Merkmale eines Segments von benachbarten Segmenten übernommen werden“ (WEHNER 2001, S. 25). Ingram unterscheidet zwischen progressiver und regressiver Assimilation.

Wenn das beeinflussende Segment vorangeht, spricht man von einer regressiven Assimilation. Im umgekehrten Fall handelt es sich um eine progressive Assimilation. Nach Hacker kommt die regressiv Assimilation häufiger vor.

Assimilationen können auch in Kontakt- bzw. Fernassimilationen unterschieden werden. Bei der Kontaktassimilation hat die Assimilation Auswirkungen auf benachbarte Laute. Nach HACKER (1986) und INGRAM (³1995) tauchen in der Kindersprache häufiger Fernassimilationen auf. Weder bei Hacker noch bei Ingram sind genaue Angaben zu finden, wann Assimilatorische Prozesse überwunden werden. Ich denke aber, dass sie zu denjenigen gehören, die früh überwunden werden.

3. Die Substitutionsprozesse

„Substitutionsprozesse sind allgemeine Prozesse, die die gesamte Klasse von Lauten betreffen“ (WEHNER 2001, S. 24). Nach STAMPE (1979), der die Theorie der natürlichen Phonologie vertritt, kommt es zu Substitutionen, wenn ein oder mehrere Prozesse noch nicht unterdrückt sind. „Substitutionen sind mentale Operationen [durch die] die wahrnehmbaren charakteristischen Merkmale der Sprache maximiert und ihre artikulatorischen Schwierigkeiten minimiert werden“ (WEHNER 2001, S. 20).

Substitutionen treten regelmäßig, systematisch und merkmalsbezogen auf (vgl. HACKER 1986). Stampe geht davon aus, dass Substitutionsprozesse in folgender Reihenfolge unterdrückt werden. Zuerst der Prozess der Nasalisierung/ Denasalisierung und dann die Labialisierung/ Alveolarisierung (Rückverlagerung). Dem folgt die Plosivierung und Frikativierung und abschließend die Alveolarisierung (Vorverlagerung)/ Velarisierung (vgl. WEHNER 2001, S. 35).

Die folgende Tabelle soll die phonologischen Prozesse nach Hacker stichwortartig darstellen und mit jeweils mit ein bis zwei Beispielen veranschaulichen.

Silbenstrukturprozesse	Die Silbenstruktur ist betroffen.	1. Auslassung unbetonter wortinitialer Silben; es können auch Segmente der ausgelassenen Silbe mit der betonten Silbe verschmolzen werden	nane statt Banane pet (paket)
		2. Vereinfachung mehrsilbiger Wörter	lade statt Schokolade
		3. Reduplikation	baba (Ball)
		4. Auslassung finaler Konsonanten Das Weglassen finaler Konsonanten ist häufiger zu beobachten als das Weglassen initialer Konsonanten.	Bo statt Brot and statt Sand
		5. Reduktion von Mehrfachkonsonanz: Hierbei wird bei Konsonantenverbindungen entweder der erste oder der	gos statt groß lume statt blume

		zweite Laut ausgelassen. Es wird bevorzugt das Segment ausgelassen, das als Einzelkonsonant entwicklungsmäßig später in Erscheinung tritt. Es kommt auch vor, dass die Mehrfachkonsonanz auf ein Segment reduziert wird, das nicht im Zielwort enthalten ist (z.B. das statt Gras). Man kann jedoch zwischen einem der beiden ersetzten Laute und dem ersetzenden Laut eine phonetische Nähe feststellen. In diesem Fall würde man sagen, dass das r reduziert wurde, da g und d phonetisch näher sind (beides Plosive)	
Harmonisierungsprozesse	Laute werden innerhalb der Lautreihe angeglichen.	1. Labialassimilation: es werden vorrangig Labiallaute	pubel statt Pudel babel statt Gabel
		2. Velarassimilation: es werden vorrangig Velarlaute gebildet	kunge statt Zunge
		3. Prävokalische Stimmgebung: stimmlose Laute werden an die nachfolgenden stimmhaften Laute angeglichen	dasche statt Tasche gam statt Kamm
Substituierungsprozesse	<p>Hierbei wird ein Laut durch einen anderen Laut ersetzt, bzw. eine Lautgruppe durch eine andere</p> <p>Bei diesen Prozessen wird auch beachtet, an welcher Position die Substituierung stattfindet: grundsätzlich unterscheidet man Ersetzungen durch Veränderung der Artikulationsstelle (Alveolarisierung, Velarisierung, Labialisierung) und Ersetzungen durch Veränderung der Artikulationsart (Plosivierung, Frikativierung, Affrizierung)</p>	1. Alveolarisierung (Vorverlagerung): hier werden Velar-, Palatallaute durch Alveolarlaute ersetzt	tam statt Kamm
		2. Labialisierung: hier werden Alveolar-, Velar-, Palatallaute durch einen Labiallaut ersetzt	Mane statt Tanne
		3. Velarisierung: hier werden Alveolar- oder Labiallaute durch Velarlaute ersetzt	unk statt und
		4. Frikativierung: Ersetzung von Affrikaten durch ein Frikativ	aus Zange wird sange, aus topf wird tof
		5. Alveolarisierung (Rückverlagerung): hier werden Labiallaute durch Alveolarlaute ersetzt	Mann wird durch tan ersetzt
		6. Plosivierung: Frikative und Affrikate werden durch Plosive ersetzt	nut statt nuss aus katse wird kate
		7. Affrizierung: Ersetzung eines Frikativs durch ein Affrikat	aus Busch wird buts aus löffel wird löpfe
weitere (seltene) Prozesse:		1. Lenisierung: Ersetzung von stimmlosen Lauten durch stimmhafte	Kuh wird gu
		2. Fortisierung: Ersetzung von stimmhaften Lauten durch stimmlose	Gabel wird Kabel

		3. Öffnung: hier wird H als Eingangslaut verwendet (Ersetzung eines Lautes durch h)	holer statt Roller
		4. Lateralisierung: Ersetzung eines Lautes durch l	löbe statt möve
		5. Nasalisierung Ersetzung eines Lautes durch einen Nasal	noller statt roller

Abbildung 12: Phonologische Prozesse (Hacker 2002. In: Füssenich/ Baumgartner, S. 22ff)

Die Vervollkommnung des phonologischen Systems setzt mit ca. 4 Jahren ein und dauert bis ca. 8 Jahre an. In komplexen Wortstrukturen können zum Teil immer noch phonologische Prozesse auftreten, aber die Aussprache des Kindes verfeinert sich schrittweise, wird zunehmend präziser und konstanter. Schließlich beherrschen Kinder die phonotaktischen Regeln sicher. Der Erwerb der Schriftsprache hat ebenfalls Auswirkungen auf die phonologische Entwicklung. Kinder erwerben die Fähigkeit zur lautlichen Segmentierung. Wenn sie schließlich bewusst und distanziert über die lautliche Struktur der Sprache reflektieren können, spricht man von phonologischer Bewusstheit (vgl. HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 26f.). Die phonologische Bewusstheit oder metaphonologischen Fähigkeiten werden mit ca. 7-8 Jahren beherrscht. „Die metaphonologischen Fähigkeiten umfassen die Wahrnehmung der Sprache in lautlichen Segmenten und deren analytische bzw. synthetische Handhabung“ (KREUZ 2000, S. 55). Auch diese Fähigkeiten werden schrittweise erworben. Mit 3-5 Jahren erkennt das Kind bereits Silben oder Wortteile von zusammengesetzten Wörtern. Es kann aber noch nicht über die Wortstruktur reflektieren. Die rhythmische Unterteilung erfolgt aufgrund prosodischer Kriterien (vgl. ebenda, S. 60).

Das Kind kann in dieser Phase also bereits unterschiedliche Anlaute erkennen, ohne dass es den einzelnen Laut benennen kann. Schrittweise lernt es auch Aus- und Inlaute zu erkennen. Jetzt ist es in der Lage zu reimen und Minimalpaare wahrzunehmen. Die bewusste Phonemanalyse wird erst im Anschluss daran mit ca. 6-7 Jahren erlernt.

5.4. Störungen im Erwerb

Den Erwerb des phonologischen Systems durchläuft jedes Kind in sehr unterschiedlichem Tempo. Er verläuft zwar kontinuierlich, es können jedoch „Phasen rascher Entfaltung [...] mit Phasen vermeintlicher Stagnation wechseln. [...] Mögliche Störungen im Erwerb sind in sämtlichen Entwicklungsphasen zu erwarten“ (HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 27f.).

„Im Falle einer phonologischen Störung sind die Lautersetzungen Vereinfachungsweisen der Kinder (phonologische Prozesse), sie haben ihre phonologischen Absichten den ehemals begrenzten artikulatorischen Fähigkeiten angepasst“ (BINDEL 2006. In: BAHR/ IVEN S. 79).

Phonologische Störungen können grob in drei Gruppen unterteilt werden: Delay, Deviance 1 und Deviance 2 (vgl. INGRAM ³1995, S. 114).

Delay/ Verzögerung

Bei einer Verzögerung ist das phonologische System des Kindes annähernd das gleiche eines jüngeren Kindes.

Deviance 1/ Abweichung 1

Im phonologischen System des Kindes treten die gleichen Prozesse auf, wie bei einem normalen Kind, allerdings über einen längeren Zeitraum.

Deviance 2/ Abweichung 2

Das phonologische System des Kindes weist ungewöhnliche Prozesse auf, die über einen längeren Zeitraum anhalten. HACKER (⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S.30) nennt diese Prozesse idiosynkratische Prozesse.

Abweichungen vom altersgemäßen phonologischen System sind folglich durch das Überdauern normaler Prozesse, das Auftreten (und Überdauern) ungewöhnlicher Prozesse und die Überlagerung dieser Prozesse gekennzeichnet.

Die meisten Kinder mit Aussprachestörungen gehören der Gruppe „Deviance 1“ an. Sie halten demnach nach an phonologischen Prozessen fest, die von Kindern gleichen Alters längst überwunden sind.

Ein Beispiel für eine solche Störung ist die Reduktion von Mehrfachkonsonanz. Kinder mit phonologischen Störungen halten oft sehr lange an diesem Prozess fest. Ein weiteres Kennzeichen der Aussprache dieser Kinder ist die geringe Flexibilität ihrer phonologischen Systeme. Normalentwickelte Kinder passen ihr phonologisches System stufenweise der Erwachsenensprache an. Phonologisch gestörte Kinder weisen vergleichsweise viele starre Formen auf. In ihrer Spontansprache vermeiden sie häufig Wörter, von denen sie denken, dass sie sie nicht richtig aussprechen können. Deshalb verwenden sie viel häufiger als normal entwickelte Gleichaltrige Homonyme. HACKER und WEIß (vgl. 1986, S. 86ff) fanden bei einer Untersuchung von Sechs- bis Siebenjährigen heraus, dass bei Kindern mit phonologischen Störungen die phonologischen Prozesse noch stark die Wortproduktion bestimmen. Bei normal entwickelten Gleichaltrigen treten diese nicht mehr auf. Allerdings zeigen phonologisch gestörte Kinder in diesem Alter bereits kreative Problemlösestrategien.

Die meisten Kinder können alle Laute produzieren aber gewisse Laute nicht in ihrer distinktiven Funktion einsetzen.

Die häufigsten phonologischen Prozesse sind Assimilationen (fast 90 Prozent in Hackers Untersuchung). Dabei überwiegen die regressiven die progressiven Assimilationen. Beim Prozess der Auslassung sind hauptsächlich finale Konsonanten betroffen. Bei Doppelkonsonanz kommt es wesentlich häufiger zu Fehlern als bei der Einfachkonsonanz. Die Fehler bei der Einzelkonsonanz stehen im Zusammenhang mit dem früheren oder späteren Erwerb eines Lautes.

Auch im metaphonologischen Bereich weisen Kinder mit phonologischen Störungen Defizite auf. Sie können nach KREUZ (2000, S. 78f.) Reim- und Segmentierungsaufgaben schlechter bewältigen. Sie können sich nicht selbst korrigieren. Es fällt ihnen schwer eigene Abweichungen in der Aussprache von der Umgebungssprache zu erkennen.

Es gibt auch Kinder die der Gruppe Deviance 2 zugeteilt werden können. Die ungewöhnlichen Prozesse, die bei ihnen auftreten können, werden nach Hacker nochmals untergliedert. Zum einen gibt es die idiosynkratischen Prozesse. „Es handelt sich dabei um vermeintlich einzigartige Prozesse, die in der normalen Entwicklung bisher nicht beobachtet werden konnten“ (HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 30). Die anderen ungewöhnlichen Prozesse sind Prozesse, die in der normalen Entwicklung nur selten vorkommen.

Ein Beispiel für einen idiosynkratischen Prozess ist ein Kind, das an jedes vokalisches auslautende Wort einen velaren Nasalkonsonanten hängt. Der Prozess der Öffnung könnte zu beiden Formen der ungewöhnlichen Prozesse zählen. Da er aber zum Teil auch bei jüngeren Kindern in der normalen Sprachentwicklung vorkommt, kommt es darauf an, wie ausgeprägt und ausdauernd er sich zeigt. Beim Prozess der Öffnung wird der Anlaut durch den Öffnungskonsonanten [h] ersetzt.

Der Prozess der Velarisierung zählt zu den ungewöhnlichen Prozessen, wenn er bei älteren Kindern immer noch in der Sprachproduktion vorkommt. Bei der Velarisierung werden Alveolar- oder Labiallaute durch Velarlaute ersetzt.

Weitere Störungen in der phonologischen Entwicklung kann eine unausbalancierte/ asynchrone Entwicklung (vgl. HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 32) sein. Das Kind beherrscht z.B. Mehrfachkonsonanten, es liegt aber noch weiterhin der Prozess der Plosivierung vor. Obwohl die Überwindung dieses Prozesses in der Entwicklung lang vor der Beherrschung der Mehrfachkonsonanz liegt.

Einige Kinder neigen zu einer Lautpräferenz, die ebenfalls eine Störung der phonologischen Entwicklung darstellt. Hierbei werden einzelne Konsonanten stark funktionell belastet, d.h. „einige Kinder neigen dazu, einen spezifischen Konsonanten besonders häufig einzusetzen, gleichsam zu bevorzugen“ (HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 33).

Über die Ursachen von phonologischen Störungen liegen bislang keine gesicherten Forschungsergebnisse vor.

Die Erklärungshypothesen von GRIMM (²2003) zu Störungen der Sprachentwicklung allgemein könnten möglicherweise auch eine Rolle bei der Ursachenforschung von phonologischen Störungen spielen.

Grimm unterteilt in drei verschiedene Bereich, in denen Ursachen vermutet werden können: „im äußeren Bereich der Umweltsprache, im inneren Bereich der Kognition und Informationsverarbeitung sowie im biologischen Bereich“ (ebenda S. 122).

Bei der Betrachtung der Umweltsprache fand sie heraus, dass Mütter sich der reduzierten Sprachproduktionsleistung ihrer Kinder anpassen und sie dadurch unterfordern. Die Kinder bekommen folglich gar nicht die Chance ihr phonologisches System stufenweise den wachsenden Anforderungen anzugleichen. Sie verharren über einen viel längeren Zeitraum in ihren starren Formen.

Im Bereich der Kognition und Informationsverarbeitung weisen sprachentwicklungsgestörte Kinder „signifikant schlechtere verbale Kurzzeitgedächtnisleistungen [...] als altersentsprechende normale Kinder [auf]“ (GRIMM ²2003, S. 134). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Gedächtnisdefizite in Zusammenhang „mit einer zu langsamen Verarbeitung der Sprachinformationen...“ stehen (ebenda S. 136). Dies wird zusätzlich beeinflusst durch die Tatsache, dass ein Teilaspekt von phonologischen Störungen phonematische Differenzierungsschwächen sein können, die mit Problemen der auditiven Wahrnehmung einhergehen.

Im Bereich der biologischen Ursachen konnte bisher definitiv festgestellt werden, dass keine strukturellen Läsionen im Gehirn phonologische Störungen verursachen (vgl. ebenda S.144).

Abschließend möchte ich nochmals darauf hinweisen, dass es sich um Hypothesen möglicher Ursachen für Sprachentwicklungsstörungen handelt. Diese Hypothesen könnten im Zusammenhang mit phonologischen Störungen eine Rolle spielen. Es gibt aber bisher keine gesicherten Erkenntnisse.

5.5. Erfassung von phonologischen Prozessen am Beispiel des AVAK-Tests

Dem freien Sprechen kommt eine entscheidende Rolle bei der Beurteilung und Bewertung der Aussprache eines Kindes zu, da mögliche Störungen häufig in Alltagssituationen bemerkt werden. Daher gilt es zu Beginn der Diagnostik von Aussprachestörungen zu entscheiden, ob eine Spontansprachprobe oder ein Bildbenennungsverfahren eingesetzt werden soll. Bildbenennungsverfahren werden häufig kritisiert, dass sie keiner natürlichen Kommunikationssituation entsprechen und deshalb keinen hohen Motivationscharakter besitzen. Mit einer Spontansprachprobe „möchte man einen möglichst repräsentativen Ausschnitt der Sprachproduktion eines Kindes gewinnen“ (HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 36). Dem Kind muss also während der Diagnostik die Möglichkeit gegeben werden, sich in vielfältiger Weise sprachlich zu äußern, wie das in einem natürlichen Gespräch auch stattfindet. Um das phonologische System eines Kindes beschreiben zu können reicht nach Hacker ein Korpus von 100-150 Wörtern aus. Es ergeben sich aber auch Nachteile bei Spontansprachproben. Sie sind sehr zeit- und arbeitsaufwändig. Die Sprachprobe muss zuerst auf Kassette oder Video aufgezeichnet, anschließend transkribiert und dann erst ausgewertet werden. Eine synchrone Transkription während des Gesprächs ist meiner Meinung nach nicht möglich. Zum einen kann man je nach Entwicklungsstand mit der Sprechgeschwindigkeit nicht mithalten und zum anderen irritiert es die Kinder, wenn man in einem scheinbar „natürlichen“ Gespräch mitschreibt. Ein zweiter Nachteil ist, dass man bei spontanen Gesprächen keinerlei Einfluss auf das Datenmaterial hat. Es kann also nicht gewährleistet werden, dass alle Phoneme in allen Positionen, für eine Auswertung vorhanden sind. Ein weiterer Nachteil ist, wenn Kinder sehr unverständlich sprechen. Man kann unter Umständen das Zielwort überhaupt nicht herausfinden und so werden diese Kinder zu gut bewertet, weil die Veränderungen an den unverständlichen Wörtern nicht mitgezählt werden können. Oder es ist überhaupt keine Auswertung möglich, weil z.B. viel zu wenig verschiedene Phoneme übrig bleiben.

Hier zeigt sich ein ganz klarer Vorteil bei den Bildbenennungsverfahren. Die Zielwörter sind vorgegeben. Es ist also auch bei unverständlich sprechenden Kindern klar, um welches Wort es sich handelt. Man kann so versuchen heraus zu finden, durch welche Veränderung die Unverständlichkeit zustande kommt. Außerdem ist abgesichert, dass alle Phoneme in jeder Wortposition vorhanden sind. Durch das langsamere

Sprechtempo beim Benennen einzelner Bilder kann man synchron mitschreiben und so ist ein ökonomischeres Arbeiten möglich. Natürlich hat auch dieses Verfahren Nachteile. Mit Bildern können eigentlich nur Nomen (unter Umständen auch Tätigkeitsverben) abgeprüft werden. Die Bilder sind zum Teil nicht eindeutig und das Kind äußert nicht das gewünschte Zielwort. Muss man dem Kind das Zielwort vorsprechen, weiß man nicht, ob es das Wort von sich aus auch richtig gesprochen hätte oder ob es sich nur am Höreindruck oder Mundbild orientiert hat. Man kann auch nicht beobachten, ob das Kind Vermeidungsstrategien anwendet. Außerdem ist dem Kind bei Bildbenennungsverfahren klar, dass es sich momentan in einer Testsituation befindet. Das muss aber nicht immer negativ sein. Es gibt auch Kinder, die gerne Tests machen, um zu zeigen, was sie bereits können. Ich selbst hatte in der Praxis ein Kind das, nach dem es einmal den Test machen durfte, jedes Mal erwartungsvoll gefragt hat, ob ich heute wieder etwas in meiner Mappe dabei habe.

Wenn ich die Vor- und Nachteile einer Spontansprachprobe und eines Bildbenennungsverfahrens miteinander abwäge, komme ich zu dem Entschluss, dass für die Diagnose von Aussprachestörungen Bildbenennungsverfahren geeigneter sind. Spontansprachproben, die ich sonst bevorzuge, eignen sich besser für die Diagnostik anderer Sprachstörungen z.B. im Bereich der Grammatik.

Eine differenzierte Diagnose ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche und effektive Therapie. Nach STILLER (In: SPRINGER 1994, S. 24) sollte ein „[...] aussagekräftiges Untersuchungsinstrument zur Analyse der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten eines Kindes und zur Ableitung von Schwerpunkten für die Therapie [...] folgende Kriterien erfüllen:

1. Überprüfung des aktuellen Lautbestandes eines Kindes [...]
2. Differenzierung phonetischer versus phonologischer Störungsschwerpunkte [...]
3. Darstellung systematischer Schwierigkeiten bei der Artikulation [...]
4. Einfache Durchführbarkeit [...]

Im deutschsprachigen Raum existieren zwei verschiedene Verfahren, die diesen Kriterien, wenn man vom 4. Punkt absieht, gerecht werden. Zum einen gibt es die Pyrmonter Aussprache Prüfung – Diagnostik von Aussprachestörungen bei Kindern (kurz: PAP). Sie wurde 2003 von BABBE veröffentlicht. Es handelt sich dabei um eine Weiterentwicklung, Erweiterung und komplette Neubearbeitung der seit langem vergriffenen Pyrmonter Analyse Phonologischer Prozesse (BABBE 1994), die eines der

ersten Diagnoseverfahren für phonologische Prozesse überhaupt war (vgl. BABBE 2003).

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich ausführlicher auf das zweite Verfahren eingehen, das ich selbst schon mehrmals in der Praxis eingesetzt habe. Es ist das Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (kurz: AVAK). Es wurde erstmals von DETLEF HACKER 1989 vorgestellt und wurde dann nach mehrmaliger Überarbeitung 1999 von HACKER und WILGERMEIN veröffentlicht. Es ist ein nicht normiertes Verfahren, das den Anspruch erhebt, unterschiedliche Formen kindlicher Aussprachestörungen einer systematischen sprachlichen Analyse zu unterziehen und daraus entsprechende Behandlungsziele begründen zu können (vgl. HACKER/ WILGERMEIN ³2006, S. 17).

Der Test besteht aus Kopiervorlagen für den AVAK-Test und für das davon abgeleitete Screeningverfahren zur Ausspracheuntersuchung (SVA), sowie schwarz-weißes Bildprüfmaterial für 113 Zielwörter. Zusätzlich ist seit 2001 eine CD-Rom mit einem Auswertungsprogramm für die Transkripte erhältlich. Die theoretischen Grundlagen, der Aufbau des AVAK-Tests und des SVA-Screenings, Hinweise zur praktischen Durchführung und zur Auswertung und zusätzliche Fallbeispiele kann man in einem Begleitbuch nachlesen (HACKER/ WILGERMEIN ²2002). 2003 haben die Herausgeber zusammen mit Nils Leimkühler ein Bilderbuch entwickelt, das durch seine farbige Gestaltung eine kindgerechtere und spielerische Testdurchführung ermöglichen soll. Der AVAK-Test ermöglicht sowohl Aussagen über phonetische als auch über phonologische Störungsschwerpunkte zu treffen. HACKER/ WILGERMEIN vertreten die Ansicht, dass „jeder phonologischen Analyse immer eine phonetische Untersuchung“ vorausgeht.

Bei der Auswahl des Bild-/ Wortmaterials orientierten sich die Herausgeber am kindlichen Wortschatz und versuchten damit die wesentlichen Aspekte des hochsprachlichen Systems darzustellen. Auf wenig relevante Strukturen wurde bewusst verzichtet. Bei der Mehrfachkonsonanz beispielsweise beschränkt sich der AVAK auf das Abprüfen von Doppelkonsonanz am Wortanfang und Wortende. Es gibt keine Prüfwörter, die eine Dreifachkonsonanz enthalten. Dies wird mit der Vorkommenshäufigkeit von Konsonantenclustern begründet. Auch die Überprüfung des Vokalsystems ist aufgrund seiner geringen Störanfälligkeit nicht vorgesehen. Besteht im Einzelfall jedoch Bedarf, „bietet AVAK dennoch Voraussetzungen auch für die Analyse des Vokalsystems“ (ebenda S. 18).

Die meisten Prüfwörter sind ein- und zweisilbige Worte. Sie sind entsprechend ihrer Vokallänge geordnet. Betrachtet man die die Silbenstruktur, dominieren Silbenformen mit der Abfolge Konsonant/ Vokal (KV; z.B. [fRao]) und Konsonant/Vokal/ Konsonant (KVK; z.B. [fi]). Da die erste Form (KV) in der Regel bereits innerhalb der ersten 50 Wörter eines Kindes auftritt, liegt der Untersuchungsschwerpunkt auf der Silbenform (KVK).

„Jeder einzelne Konsonant erscheint mehrfach in unterschiedlichen Kontexten, womit v.a. die Art und der Ort der Artikulation der umgebende Segmente gemeint sind“ (HACKER/ WILGERMEIN ²2002, S. 22). Gemäß ihrer Stellung im Wort wird zuerst die initiale, dann die mediale und zum Schluss die finale Konsonanz abgeprüft. Jeder Konsonant wird in jeder der drei Wortpositionen drei- bis viermal abgeprüft, außer <pf>, das initial und <j>, die medial nicht überprüft werden. Die Einteilung der Konsonanten erfolgt in Lautgruppen. Hauptsächlich kommen Plosive, Nasale und Frikative vor. Die vollständige Durchführung des AVAK erlaubt also Aussagen über die kindliche Aussprache in folgenden Bereichen:

1. Wortstruktur

Hier kann man z.B. die maximale Wortlänge des Kindes feststellen und welche Wortstrukturen es am häufigsten benutzt.

2. Silben

Welche Silbentypen verwendet das Kind am häufigsten und kommt es zu Reduktionen von Silben?

3. Phontypen

Der Umfang des Phoneminventars eines Kindes kann festgestellt werden.

4. Lautpräferenz

Sind einzelne Konsonanten funktionell belastet?

5. Phonologische Prozesse

„Phonologische Prozesse bieten deskriptive Möglichkeiten, Regelmäßigkeiten der Aussprache laut- und strukturübergreifend darzustellen“ (HACKER/ WILGERMEIN ²2002, S. 24). [Eine ausführliche Darstellung phonologischer Prozesse erfolgte bereits unter 3.4. und 5.4. dieser Arbeit.]

Der Test entspricht dem Kriterium der Objektivität, da detaillierte Anweisungen gegeben werden, wie der Test durchzuführen und auszuwerten ist. Dadurch werden subjektive Beurteilungen des Untersuchers ausgeschlossen. Der Test ist standardisiert, wenn man davon absieht, dass dem Untersucher freigestellt wird, wie er

mit den Testbildern umgehen kann. Der Untersucher kann die Bilder „in der vorliegenden Form verwenden, oder nach individuellen Vorstellungen verändern, d.h. die Bilder ausschneiden, gegebenenfalls anmalen oder vergrößern und einzeln vorlegen“ (ebenda).

Tatsächlich sehe ich hier einen Schwachpunkt des Tests. Die Bilder sind zwar aus der Erfahrungswelt der Kinder entnommen, aber alle in schwarz-weiß abgebildet. Das wirkt für Kinder nicht sehr motivierend. Zudem sind pro Seite 15 Bilder abgebildet. Das kann Kinder zum einen überfordern und zum anderen wird es mit der Zeit langweilig die Bilder der Reihe nach zu benennen.

Das neu erschienene Bilderbuch (HACKER/ WILGERMEIN 2003) finde ich eine erste gute Alternative. Allerdings sind die darin abgebildeten Figuren z.T. etwas befremdlich und einige Bilder nicht eindeutig z.B. die Metallplatte am Kran wurde von keinem Kind als <plate> identifiziert. Die Kinder, bei denen ich den AVAK-Test durchgeführt habe, haben es nicht gut angenommen.

Bereits vor ich dieses Bilderbuch kannte, bastelte ich ein eigenes Bilderbuch. Die Kinder bekommen kleine Bildkarten, auf denen sich die Prüfwörter befinden, in die Hand und dürfen, nach dem sie die Kärtchen richtig benannt haben, diese „einkleben“. [Zur detaillierten Beschreibung siehe Kapitel 6.3] Den Kindern macht diese Methode sehr viel Spaß. Außerdem kann das Bilderbuch nach der Diagnostik in der Therapie eingesetzt werden. Der Therapeut erzählt z.B. die Geschichte und das Kind sucht die entsprechenden Bilder oder sie denken sich gemeinsam eine Geschichte aus. Als zweite Methode habe ich alle Prüfwörter als reelle Gegenstände oder wenn dies nicht möglich ist (z.B. das Wort „Küche“) als Foto in einer großen Kiste. Die Kinder dürfen in der Kiste stöbern und dabei alle Gegenstände benennen.

Die für die Untersuchung benötigte Durchführungszeit wird für den AVAK nicht genau angegeben. „Grundsätzlich sollte die Erhebung innerhalb einer Sitzung möglich sein“ (HACKER/ WILGERMEIN ²2002, S. 30). Es stellt sich jetzt nur die Frage, wie viel Zeit für eine Sitzung veranschlagt wird. Meine eigenen Erfahrungswerte reichten von 20 Minuten bis zu 1½ Stunden. Es kommt immer darauf an, über was für einen Wortschatz das Kind verfügt und wie konzentriert und wie schnell es arbeitet. Für die Auswertung und Analyse des Tests geben HACKER/ WILGERMEIN ca. 45-60 Minuten an. Diese Angaben kann ich aber ganz und gar nicht bestätigen. Es kommt sicherlich auf die Anzahl der phonologischen Prozesse an, die beachtet und ausgewertet werden müssen. Aber ich brauchte durchschnittlich ca. drei Stunden für eine Analyse. Erleichtert wird das ganze durch das Computerauswertungsprogramm, das inzwischen

zur Verfügung steht. Allerdings kann hier keine synchrone Transkription während des Benennens der Bilder durch das Kind stattfinden. Dies muss anschließend an die Durchführung nachgeholt werden. Ein zweiter Nachteil ergibt sich, wenn das Kind einzelne Wörter nicht benennt. Sie werden vom Computerprogramm als fehlerhafte Prozesse gewertet. Der Vorteil ist, dass der Computer die gesamte Analyse übernimmt. Man muss nur die Äußerungen des Kindes mit Hilfe eines Symbolschlüssels eingeben. Es werden das Phontypeninventar, Ziel- und Ersatzlaute, alle phonologischen Prozesse, die prozentuale Auftretenshäufigkeit und die Silbenstrukturen dargestellt. Außerdem kann man, wenn bei einem Kind der Test bereits mehrmals durchgeführt wurde, einen Vergleich aufstellen lassen. Aus dem gehen dann die Veränderungen eindeutig hervor. Es bedeutet Zeitersparnis, die man für die Hypothesenbildung und Therapieplanung einsetzen kann. Das Verfahren des AVAK-Test ersetzt natürlich „keine freien Sprachproben, ermöglicht und intendiert gleichwohl gezielte Aussagen hinsichtlich der therapeutischen Schwerpunktsetzung beim einzelnen Kind“ (HACKER/ WILGERMEIN²2002, S. 17). Ich finde der AVAK-Test bildet eine gute Grundlage. Für weiterführende Fragestellungen können noch freie Sprachproben hinzugezogen werden.

5.6. Leitlinien für die Therapie von phonologischen Störungen

Das Ziel einer Sprachtherapie bei Kindern mit phonologischen Störungen ist es „die sprachlichen Umgebungsbedingungen für das Kind in einer Weise zu optimieren, die es ihm erleichtern, sprachliche Regeln abzuleiten“ (HACKER⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 45). Denn man übersieht leicht, dass auch diese Kinder häufig bereits über vielfältige kommunikative Kompetenzen verfügen. Ich kann mich noch an die Anfänge meiner Arbeit mit Julia erinnern. Sie beherrschte erst eine Art Vokalsprache mit ganz wenigen Konsonanten. Die Wörter waren folglich nur in sehr rudimentärer Form vorhanden und dennoch erzählte sie mir, was sie z.B. am Wochenende erlebt hatte. Wir kommunizierten natürlich in dieser Zeit auch sehr viel nichtsprachlich z.B. mit Zeigegesten oder sehr viel war auch aus ihrer Mimik abzulesen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Kommunikation zwischen diesen Kindern und ihren unmittelbaren Bezugspersonen offenbar gelingt. Nur im weiteren Umfeld entstehen häufig Barrieren, die von den Kindern sprachlich nicht überwunden werden können. Deshalb müssen in der Therapie Situationen geschaffen werden, die alltägliche Interaktion ermöglichen. Dabei müssen die individuellen Interessen des einzelnen Kindes berücksichtigt

werden. Nur dann ist es auch motiviert an seiner Sprache zu arbeiten. Es darf keine Diskrepanz zwischen der „Übungssprache“ und dem freien Sprechen entstehen. Es ist also durchaus die Verwendung von Dialekt erlaubt, wenn es dem gewohnten Umfeld des Kindes entspricht. Die Verwendung einer „künstlichen“ Übungssprache ist nicht sehr sinnvoll.

„Steht die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Therapeut/in und Kind am Anfang, wird über die Zeit hinweg sprachspezifisches Arbeiten mit zunehmend stärkerer Situationsstrukturiertheit in den Vordergrund treten“ (HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 46).

Um überhaupt therapeutisch arbeiten zu können, muss zuerst einmal eine umfassende Diagnostik durchgeführt werden. Für die Diagnostik phonologischer Störungen eignet sich der unter [5.5.] beschriebene AVAK-Test. Methodisch ist folgendes Vorgehen empfehlenswert:

1. Korpuserhebung: Hierfür ist bei Aussprachestörungen ein Bildbenennungsverfahren am sinnvollsten [siehe 5.5.]. Dieses Verfahren kann aber noch durch weitere freie Sprachproben ergänzt werden.
2. Es erfolgt eine Analyse der Laut-, Silben-, und Wortstruktur.
3. Die Zielphänomene werden mit den entsprechenden Realisierungen verglichen. Dann folgt eine Analyse des Phoneminventars. Gab es Übereinstimmungen, Ersetzungen oder Auslassungen? Schließlich folgt noch eine kontextabhängige Ermittlung der Phonemrealisierung. Kann das Kind z.B. einen Laut isoliert aussprechen? Verfügt das Kind über eine phonematische Differenzierungsfähigkeit?
Zeigt das Kind dabei Übereinstimmungen und Ersetzungen heißt es, dass es sich auf dem Weg der Überwindung befindet.

„Grundlegend orientiert sich die Sprachtherapie am normalen Spracherwerb“ (HACKER ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 46). „Der Erwerb des Lautsystems verläuft von sprachlichen Ganzheiten über Zwischenschritte zu den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten“ (HACKER/ WILGERMEIN ²2002, S. 191). Dies gilt es bei der Therapieplanung zu beachten. Der Therapeut sollte sich an der Abfolge der natürlichen Erwerbsschritte orientieren.

Bei der Auswahl der Therapieziele sollten nach HACKER (vgl. ⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 46) folgende Gesichtspunkte beachtet werden:

1. Umfang und Art des Phontypeninventars, phonotaktische Besonderheiten

(z.B. welche lautlichen Segmente werden vom Kind verwendet? Gibt es Einschränkungen hinsichtlich bestimmter Lautgruppen, bezogen auf Art oder Ort der Bildung?).

2. Anzahl beschriebener Prozesse

Treten bei einem Kind nur wenige Prozesse auf, ist es ratsam die Therapie auf einzelne Prozesse zu beschränken. Treten hingegen viele verschiedene Prozesse auf, können auch mehrere Prozesse angegangen werden.

3. Art und Bezug der Prozesse zum normalen Erwerb

Prozesse, die auch im normalen Spracherwerb, hier jedoch in früheren Erwerbsphasen, auftreten, werden von Kindern meist leicht überwunden. Hier gilt es zu schauen, dass die weitere phonologische Entwicklung möglichst normal abläuft.

4. Häufigkeit des Auftretens einzelner Prozesse

Die Therapie muss nicht zwangsläufig an den stärksten Prozessen ansetzen. Häufig auftretende Prozesse können ein Indiz dafür sein, dass das Kind gerade dabei ist, sie zu überwinden. Dann muss die Therapie natürlich an diesen Prozessen ansetzen.

5. Auswirkung einzelner Prozesse auf die Verständlichkeit

Dieser Aspekt ist nicht immer leicht festzustellen, sollte aber auch mit in Betracht gezogen werden.

6. Stimulierbarkeit des Kindes zur Überwindung eines Prozesses

Zeigt das Kind Bereitschaft zur Überwindung eines Prozesses?

7. Funktionelle Belastung einzelner Konsonanten

Die Funktionelle Belastung und damit auch die Häufigkeit des Auftretens einzelner Konsonanten sollte möglichst schnell gesenkt werden.

„Die Auswahl konkreter Therapieziele sollte nicht mehr als zwei oder drei Schritte enthalten, da die Eigendynamik der Entwicklung eines Kindes sensibel beobachtet werden muss“ (HACKER⁵2002. In: BAUMGARTNER/ FÜSSENICH, S. 49). Außerdem sollte „bei einsetzenden Übergeneralisierungen die Arbeit an dem spezifischen Prozess beendet werden“ (HACKER/ WILGERMEIN 2001, S. 194).

Praxisteil

6. Julia – Fallbeschreibung

Den Kindergarten in A., den Julia besucht, kannte ich bereits aus verschiedenen Krankheitsvertretungen, die ich dort in der Vergangenheit gemacht hatte. Deshalb kannte ich auch die meisten Kinder.

Ich fragte die Erzieherinnen nach einem Kind, das ich im Rahmen meines sprachtherapeutischen Praktikums fördern könnte. Es wurden mir verschiedene Vorschläge gemacht und letztendlich entschied ich mich für Julia, die zu diesem Zeitpunkt lediglich über eine Vokalsprache mit sehr vereinzelt Konsonanten verfügte, aber bereits 3;10 Jahre alt war. Sie besuchte seit Januar 2005 den Regelkindergarten und seit September 2005 einmal in der Woche die Wechselgruppe im Schulkindergarten für Sprachbehinderte.

Ich begann zu dieser Zeit gerade mein Hauptstudium in Reutlingen. Im Grundstudium hatte ich zwar einige Seminare zur Sprachförderung bei Migrantenkindern und ein Seminar zu Sprachförderung im Rahmen des Deutschunterrichts besucht, alles in allem war das Thema Sprachförderung noch ziemliches Neuland für mich. Und Julia stellte gleich einen besonders schwierigen Fall dar, da es damals für sie kaum möglich war, sich verbal zu verständigen.

Ich vereinbarte mit der Erzieherin, dass ich mich einige Male mit Julia treffen werde, dass wir uns zum einen besser kennen lernen können und zum anderen, um zu entscheiden, ob es überhaupt möglich ist, die Förderung zu übernehmen. So fing ich im Oktober 2005 mit Julias Förderung an, führte sie intensiv in meinem sprachtherapeutischen Praktikum ab April bis August 2006 durch und auch danach bis zum heutigen Tag weiter. Von Anfang an stand ich in intensivem Austausch mit den Erzieherinnen. Bei einem der Gespräche erzählten sie mir, dass sie viele Jahre nur vereinzelt Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten hatten. Durch den Herzug verschiedener Familien kam es zur Situation, dass es plötzlich mehrere Kinder gab, die noch kein oder kaum Deutsch sprachen. Ich bot an, für diese Kinder gemeinsam eine Kleingruppenförderung anzubieten. In einer gemeinsamen Planung mit allen Erzieherinnen entschieden wir uns im Sinne einer ganzheitlichen Förderung für gemischte Gruppen. Die Erzieherinnen teilten die Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit verschiedenen Sprachstörungen in zwei Kleingruppen zu jeweils sechs Kindern ein. In eine der Gruppen wurde auch Julia integriert. Die

Kleingruppenförderung fand zweimal in der Woche statt. Zusätzlich bekam Julia einmal pro Woche Einzelförderung [dazu ausführlicher in Kapitel 7.1.].

6.1. Beschreibung des Kindes und seiner familiären Situation

Julia wurde am 31.12.2001 geboren. Sie lebt mit ihren 2 Brüdern und ihren Eltern in einem kleinen Dorf. Die Mutter ist zum zweiten Mal verheiratet. Julias 9 Jahre alter Halbbruder stammt aus erster Ehe. Julia war das gemeinsame Wunschkind in der neuen Partnerschaft – die kleine „Prinzessin“ der Familie. Vor knapp zwei Jahren wurde noch ein Bruder geboren und verdrängte sie von diesem Platz. Inzwischen kann Julia ihn akzeptieren und geht sehr liebevoll mit ihm um. Obwohl die Mutter nicht berufstätig ist, „stellt“ sie ihre Kinder häufig bei jemandem ab. Die Kinder verbringen je einen Mittag bei den Omas, bei der Tante und an einem Tag kommen alle Kinder der Verwandtschaft zu Julias Mutter. An den Nachmittagen geht Julia zur rhythmisch-musikalischen Früherziehung, zum Kindertanz und zum Schwimmen. Außerdem besitzt die Familie ein Pferd, mit dem die Mutter therapeutisches Reiten anbietet. Die Mutter wirkt sehr hektisch und ist ständig im Stress. Häufig ist sie zu ungeduldig, um Julia bis zum Ende zuzuhören. Sie beschreibt Julia als sehr anstrengend und dickköpfig. Ganz im Gegensatz dazu steht der Eindruck, den die Erzieherinnen von Julia haben. Sie beschreiben Julia als ausgeglichenes, fröhliches und kontaktfreudiges Mädchen.

Eine zusätzliche Problematik in der Familie ist, dass Unterschiede zwischen den beiden jüngeren Geschwistern und Julias Halbbruder gemacht werden. Die Jüngeren genießen zum Teil Privilegien, die der Ältere nicht hat, weil er nicht der leibliche Sohn von Julias Vater ist. Meiner Meinung nach geht dieses Verhalten hauptsächlich von der Mutter aus. Der Vater spielt eine eher untergeordnete Rolle.

Spricht man die Mutter auf ihr Verhalten an, zeigt sie wenig Einsicht.

Trotz der schwierigen Familiensituation fühlt sich die Mutter nicht ausgelastet und ist einem Tagesmütterverein beigetreten. Vor ein paar Monaten ist ein Tageskind in die Familie aufgenommen worden. Julia kommt nur schwer mit der neuen Situation zurecht. Schließlich muss sie ihre Mutter erneut mit jemandem teilen. Dies zeigt sie in sehr ambivalentem Verhalten. Die Mutter erzählt bei einem Elterngespräch ganz verwundert, dass Julia neuerdings „zum Kuscheln herkommt“, was sie überhaupt nicht von ihr kennt.

Ein weiteres Problem, das Julia beschäftigt, ist ihr Wunsch endlich die Schule besuchen zu dürfen. Dieser Wunsch kam erstmals kurz vor ihrem fünften Geburtstag auf und sie brachte ihn im vergangenen Halbjahr immer wieder zum Ausdruck. Die Eltern, Erzieherinnen und ich haben aber die Übereinkunft getroffen, die damals verbleibenden 1½ Jahre im Kindergarten zu nutzen, um Julias Aussprache möglichst soweit zu verbessern, dass sie eine Regelschule besuchen kann. Da der Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte ihren kognitiven Leistungen wahrscheinlich nicht gerecht werden würde. Es gäbe noch als weitere Alternative den Besuch einer Freien Schule. Diese würde Julia auch zum Halbjahr (also im Februar 2008) einschulen. Die Möglichkeit scheitert aber unter Umständen an den zu hohen Kosten für die Eltern. Zuhause wird von Julia sehr viel Selbstständigkeit verlangt, in der Hektik aber oft ohne sie über sie entschieden. In solchen Situationen fragt die Mutter weder nach der Meinung noch nach der Bedürfnislage von Julia (z.B. Möglichkeit des Kindergartenbesuchs am Nachmittag oder im Gegensatz dazu Besuch einer Freundin der Mutter). Diesem Verhalten entgegen stand, dass Julia die letzte Entscheidung über den Abbruch im Schulkindergarten für Sprachbehinderte [siehe 6.2.] selbst treffen sollte. Erfährt Julia zuviel unangebrachte Fremdbestimmung, reagiert sie besonders bei der Mutter mit kleinkindhaftem Trotz.

In der Zusammenarbeit mit der Mutter stellt sich oft das Problem, dass sie sehr leicht beeinflussbar ist. Wenn sie von einer neuen Therapie hört, schwenkt sie in ihrer Meinung um und greift unreflektiert nach diesem „Strohalm“, um Julia endlich zu einer verständlichen Aussprache zu führen. Ein sehr eindrückliches Beispiel ereignete sich vor einem Jahr (Juli 2006). Ich führte mit Julias Mutter ein Elterngespräch und erzählte ihr von den riesigen Fortschritten, die ihre Tochter macht. Sie ging nicht weiter darauf ein und erzählte mir im Gegenzug von einer Therapie, die ihr die Logopädin erklärt hatte. An den Namen konnte sie sich nur ungenau erinnern und erklärte mir die Kernpunkte. Hauptinhalt waren die Schwangerschaftswochen. Wenn z.B. ein Fötus anfängt seine Finger zu spreizen, bedeutet dies, dass gleichzeitig die Ausbildung des Sprachzentrums stattfindet. Wenn eine Stufe ausgelassen wird, muss diese im (Klein-)Kindesalter nachgeholt werden. Deshalb macht sie jetzt mit Julia diese Übungen (ich vermute, dass es sich um die Behandlungsmethode nach Padovan handelt, die auf der Neurologischen Reorganisation basiert). Das Kind muss z.B. auf dem Rücken liegend hin- und hergerollt werden. Die großen Zehen müssen abgespreizt werden und das Hüftgelenk muss in Außenrotation bewegt werden. Die Mutter ist überzeugt, das Übungsprogramm zu beherrschen. Aber es fällt ihr schwer, die Übungen

durchzuführen, „weil man dazu viele Nerven braucht!“. Sie beschreibt Julia als bockig, stur und mit häufigen Wutausbrüchen. An manchen Abenden bringt Julia sie soweit, dass sie „reinschlagen könnte“. Die Mutter hat sich daraufhin entschieden, die Übungen nur noch jeden zweiten Abend durchzuführen, das gelänge ihr besser. Julia mag die Übungen nach wie vor nicht machen und bringt dies nicht nur durch ihre Wutausbrüche, sondern sogar verbal zum Ausdruck: „Mama, da knackt’s im Fuß, das tut weh!“ Die Mutter meint, da müsste sie durch, sie will ja schließlich sprechen lernen. Von den Erzieherinnen habe ich erfahren, dass Julia an einem Tag unbedingt einen Verband für ihren Zehen haben wollte, „weil der weg ist!“

Ein weiteres Problem ist, dass Julias Mutter versucht, die verschiedenen Personen, die mit Julia arbeiten, immer wieder gegeneinander auszuspielen. Sie erhofft sich so, noch mehr Informationen zu bekommen.

Meiner Meinung nach besteht das Hauptproblem, warum Julia erst so spät sprechen gelernt hat darin, dass sich die Mutter viel zu wenig direkt mit ihr beschäftigt. Sie bietet ihrer Tochter alle möglichen Freizeitaktivitäten und probiert alle möglichen Therapien, bis es ihr persönlich zu anstrengend wird. Dafür nimmt sie auch häufiges Fahren in die umliegenden Städte in Kauf. Aber sie beschäftigt sich nicht alleine mit Julia. Wenn die beiden „frei“ hätten, sind Kinder aus der Verwandt- oder Nachbarschaft oder das Tageskind im Haus. Will Julia etwas sagen, unterbricht die Mutter sie häufig oder beendet den angefangenen Satz für sie. Die Mutter selbst, spricht häufig „ohne Punkt und Komma“ in einem sehr raschen Tempo, dass es allen Gesprächspartnern schwer fällt zu Wort zu kommen. Julia hat überhaupt keine Chance, mit ihrer Mutter zu kommunizieren oder sich am Sprachvorbild ihrer Mutter zu orientieren. Ich weiß nicht, wie die frühe Interaktion zwischen Julia und ihrer Mutter ausgesehen hat. Die Vermutung liegt nahe, dass sie ähnlich ablief, wie jetzt zwischen der Mutter und ihrem zweiten Sohn. Seine Entwicklung kann ich seit seiner Geburt im September 2005 regelmäßig beobachten. Als er erst ein paar Wochen alt war, fing er während einem Elterngespräch zu weinen an. Sie ließ sich davon nicht unterbrechen, sondern fing an, ihn heftig hin und her zu wiegen. Er hörte nicht auf. Die Mutter führt die Bewegung während des Gesprächs weiter, wandte sich ihm aber kein einziges Mal direkt zu, tröstete ihn oder schenkte ihm zumindest ihre Aufmerksamkeit. Ein anderes Mal fütterte sie ihn während eines Elterngesprächs. Er saß auf ihrem Schoß und sie schaute während des Fütterns gar nicht hin. Er musste immer versuchen nach dem Löffel zu schnappen oder dieser verfehlte sein Ziel. Als er seinen Unmut darüber durch

einen Schrei äußerte, drehte sie das Gläschen einfach zu und legte ihn auf den Boden. Währenddessen unterbrach sie kein einziges Mal das Gespräch und wandte sich mit dem Blick in seine Richtung. Inzwischen ist er fast zwei Jahre alt und spricht bisher kein Wort.

Die Mutter schiebt es bei ihm genauso wie bei Julia auf organische Ursachen. Beide Kinder haben Polypen, die bei Julia bereits mehrmals nachgewachsen sind. Die Mutter ist der Meinung, dass Julia deshalb nicht gut hört, obwohl ihr in der Tübinger Kinderklinik mehrmals versichert wurde, dass es daran nicht liegt. Die audiometrischen Untersuchungen lagen bei Julia im mittleren bis oberen Bereich. Die Mutter lässt sich von ihrer Meinung nicht abbringen und will bei Julias Bruder gleich die Polypen entfernen lassen, um nicht noch einmal ein Kind „zu verhunzen“. Sie sieht nicht ein, dass möglicherweise ihr Verhalten ursächlich schuld ist und will auch nichts daran ändern.

Dringt man zu sehr in sie, läuft man Gefahr, dass sie sich nach einer neuen Therapie umsieht. Deshalb versuchte ich mich neutral zu verhalten und hauptsächlich um Julia zu kümmern, obwohl ich weiß, wie wichtig es wäre im familiären Umfeld etwas zu verändern. Aber hier kommt man nur in sehr kleinen Schritten langsam zu einer Annäherung. Hauptsächlich ist dies der Verdienst der Erzieherin, die sich verstärkt um diesen Teil von Julias Förderung im Rahmen ihrer Gesamtentwicklung kümmert. Julias Mutter kann auch nie direkt ihre Anerkennung für etwas zum Ausdruck bringen. Wenn man ihr von Julias Fortschritten erzählt, lächelt sie zwar und sagt z.B. „So ist meine Julia halt“, aber sie spricht kein direktes Lob vor Julia aus. Genauso ergeht es mir selbst mit ihr. Wenn ich ihr berichte, dass ich mit einer Methode Erfolg bei Julia hatte, stimmt sie mir nicht einfach zu, sondern hat tausend Erklärungen, wodurch das eigentlich beeinflusst wurde. Ich berichtete ihr z.B. nach einer Durchführung des AVAK-Tests von dessen Ergebnissen bei Julia. Dazu zeigte ich ihr mein selbst hergestelltes Bilderbuch, mit dem Julia sehr gerne arbeitete. Sie zeigte kein großes Interesse daran und meinte nur, das kennt sie schon, obwohl das ja gar nicht sein konnte. Sie freute sich aber, dass man mit diesem Test jetzt endlich mal sehen kann, welche Laute Julia tatsächlich schon spricht. Ein paar Tage später kam sie auf mich zu und sagte zu mir, dass sie eine Tante in Berlin habe, die auch Sprachlehrerin ist und die habe gesagt, der AVAK ist völlig veraltet, mit dem arbeitet kein Mensch mehr, weil er für Kinder überhaupt nicht ansprechend ist. Ich versuchte ihr nochmals die Idee mit meinem Bilderbuch, passend zum Test zu erklären, sie stieg aber nicht weiter darauf ein.

Alles in allem ist sie mit meiner Arbeit zufrieden und sieht auch die Fortschritte, die Julia bereits gemacht hat. Sie kann es nicht direkt aussprechen, aber ihr liegt sehr viel daran, dass Julia pünktlich und regelmäßig zu meinen Förderstunden kommt. Und über dritte erfahre ich auch, dass sie meine Arbeit schätzt.

6.2. Situation im Regel- und Schulkindergarten

Julia zeigt im Regelkindergarten ein sehr positives Selbstbild. Sie ist kontaktfreudig und sucht sehr selbstbewusst Spielgruppen aus. Sie nimmt zu allen Kontakt auf, bricht ihn jedoch ab, wenn er nicht mehr ihren Vorstellungen entspricht. Dabei stellt sie sich verbalen Auseinandersetzungen, ist kompromissbereit und nachsichtig, akzeptiert aber auf keinen Fall körperliche Auseinandersetzungen (Kontaktabbruch). Sie ist von ihren Leistungen überzeugt und sieht sich als „großes Mädchen“. Dabei kommt es sehr oft zum Rollenkonflikt. Sie erlebt Kinder in der Gruppe, die mehr Hilfe als sie benötigen, weniger wissen und trotzdem vor ihr eingeschult werden. Deshalb redet sie oft von ihrem baldigen Schuleintritt („Wenn ich sechs bin!“). In der Realität wird sie wahrscheinlich beim Schuleintritt 6;8 Jahre sein.

Parallel zum Beginn meiner Förderung von Julia wurde sie in die Wechselgruppe eines Schulkindergartens aufgenommen. In dieser Gruppe sind Kinder aus verschiedenen Einrichtungen, die sich einmal wöchentlich im Schulkindergarten sehen. Julia geht von Anfang an nicht gerne hin. Morgens findet regelmäßig ein Kampf zwischen Julia und ihrer Mutter statt, wenn sie in den Bus steigen soll. Im Schulkindergarten beteiligt sie sich an keinen Spielen, zieht sich in eine Ecke zurück und beschäftigt sich alleine. Aufgrund der personellen Situation erhielt Julia nur alle zwei bis vier Wochen eine Einzelförderung. Die emotionale Belastung für Julia steigerte sich zunehmend. Sie erschien immer bedrückter und verlor ihre Fröhlichkeit. Am Montag überlegte sie sich bereits verschiedene Gründe warum sie am Dienstag nicht in den Schulkindergarten gehen könne. Am Ende des Schuljahres erfuhr die Mutter zufällig, dass Julia das einzige Kind war, das in der Gruppe verblieben ist. Bei den anderen Kindern fand ein ständiger Wechsel statt. Deshalb beschloss die Mutter im Oktober 2006 in Rücksprache mit den Erzieherinnen und Sprachtherapeutinnen Julia ab Januar 2007 aus der Wechselgruppe herauszunehmen. Sie wollte aber im Dezember die endgültige Entscheidung Julia überlassen, was ihrerseits eindeutig ausfiel. Seitdem bekommt Julia gezielte Sprachförderung von mir und ganzheitliche Förderung in Kleingruppen und im Alltag des Regelkindergartens.

Dort erfährt Julia ihre Sprachstörung nie als Beeinträchtigung. Durch den Schulkindergarten für Sprachbehinderte hat sie ein starkes Problembewusstsein entwickelt. Inzwischen ist Julia aber bereit zu akzeptieren, dass sie zur weiteren sprachlichen Entwicklung spezielle Übungen braucht. Sie arbeitet bereitwillig, konzentriert und motiviert mit, weil durch immer neue Aufgabenstellungen ihre Neugierde geweckt wird.

6.3. Diagnostik des phonologischen Systems

Im Schulkindergarten für Sprachbehinderte erlebte Julia Sprachförderung über ein Jahr immer nur in Form von Tests und sträubte sich deshalb gegen jeglichen Versuch einen weiteren Test mit ihr durchzuführen.

Zur Erfassung des phonologischen Systems von Julia wollte ich das Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (kurz: AVAK) (vgl. HACKER/ WILGERMEIN 2001) verwenden, das von DETLEF HACKER und HERBERT WILGERMEIN veröffentlicht wurde. [Eine ausführliche Beschreibung siehe Kapitel 5.5.] In der Originalversion werden dem Kind schwarz-weiß Kopien mit jeweils 15 Bildern pro Seite vorgelegt. Ich finde diese Methode wenig kindgerecht und im Fall von Julia erschien mir eine Anwendung unmöglich.

Da Julia sehr gerne Bilderbücher anschaut entwickelte ich selbst ein Bilderbuch, indem alle verlangten Prüfwörter in Form von Bildern vorkommen. Ich sortierte die verlangten Prüfbilder thematisch und dachte mir eine Geschichte von einem kleinen Jungen (<junə>) aus, der tagsüber in die Schule gehen muss (z.B. <ta:fəl>) und eines Nachts z.B. einen Traum hat, dass er ein Prinz (<prints>) wird und ein Paket (<pake:t>) mit einem Schatz (<fats>) findet oder er geht eines Tages mit einem Jäger (<jeg□, hunt>) in den Wald (z.B. <buʃ , blat, baom>.) usw. Jedes Prüfbild habe ich farbig in zweifacher Ausfertigung. Der eine Satz Bilder ist etwas größer. Diese Bilder sind fest ins Bilderbuch eingeklebt. Neben jedem Bild gibt es Platz für ein zweites kleineres Bild. Die kleineren Bildkärtchen sind alle mit einem Teil des Klettverschlusses versehen, von dem sich das Gegenstück im Bilderbuch neben dem großen Bild befindet. Die Kinder bekommen die kleinen Bildkarten in die Hand und dürfen, nach dem sie die Kärtchen richtig benannt haben, diese „einkleben“. Julia macht diese Methode sehr viel Spaß. Das Bilderbuch kann außerdem nach der Diagnostik in der Therapie eingesetzt werden. Der Therapeut erzählt z.B. die Geschichte und das Kind sucht die

entsprechenden Bilder oder sie denken sich gemeinsam eine Geschichte aus. Bei Julia habe ich diese Methode noch nicht eingesetzt. So halte ich mir die Möglichkeit offen den Test mehrere Male durchzuführen, ohne durch den Gewöhnungseffekt verfälschte Ergebnisse zu erzielen. Genau um diesem Effekt noch weiter vorzubeugen überlegte ich mir für den dritten Testdurchlauf eine weitere Methode. Ich habe alle Prüfwörter als reelle Gegenstände oder wenn dies nicht möglich war (z.B. das Wort „Küche“) als Foto in eine große Kiste gelegt. Julia durfte in der Kiste stöbern und dabei alle Gegenstände benennen. Dieses erwünschte Ziel ergab sich von ganz alleine. Als Julia in den Raum kam und die Kiste auf dem Tisch stand, wollte sie neugierig wissen, was da alles drin ist. Ich erlaubte ihr den Deckel zu öffnen und sie stellte fest, dass da drin alles durcheinander ist. Gemeinsam räumten wir die Kiste aus und sie diktierte mir „wie in der Schule“ alle Gegenstände auf eine Liste.

6.3.1. Erste Durchführung des AVAK-Tests mit 4;6 Jahren

Im Juli 2006 führte ich den AVAK-Test erstmalig mit Julia durch. [Auswertungsbogen mit den Transkriptionen aller Prüfwörter siehe Anhang 11.3. und Vergleich der einzelnen Zielstrukturen siehe Anhang 11.4. Hierzu wurde ein Vordruck nach Füssenich verwendet.] Anfangs zeigte sich Julia sehr interessiert am Bilderbuch. Das „Einkleben“ der kleinen Bilder mit Hilfe des Klettverschlusses machte ihr Spaß und sie zeigte eine hohe Motivation den Test durchzuführen. Ihr war dabei natürlich nicht bewusst, dass es sich um einen Test handelte. Sie hielt das ganze für ein Spiel. Schnell stellte sich aber heraus, dass ich Julia zwar in normalen Spielsituationen inzwischen relativ gut verstehen konnte, weil ich mich in ihre Aussprache eingehört hatte, es mir aber sehr schwer fiel jeden Laut genau zu verstehen und zu transkribieren. Dazu kam, dass ich noch kaum Erfahrung mit der phonetischen Umschrift IPA (International Phonetic Association) hatte. Da Julia über einen sehr großen Wortschatz verfügte, war sie beim Benennen der einzelnen Bilder jeweils viel schneller, als ich diese transkribieren konnte. Außerdem musste ich aufgrund von Verständnisproblemen häufig nachfragen. Das führte dazu, dass die Durchführung mit der Zeit ziemlich anstrengend für uns beide wurde und Julia begann sich zu langweilen. Sie versuchte mich zu einem neuen Spiel zu überreden. Nach einiger Zeit brach ich ab und wir spielten etwas anderes. Den Test setzte ich einige Tage später fort. Diesmal diente eine Brezel, die Julia besonders gerne isst, als Ansporn, dass wir den Test zu einem schnellen Ende bringen. Insgesamt brauchten wir für die gesamte Testdurchführung fast drei Zeitstunden.

Im Folgenden sieht man Julias Lautinventar zum Zeitpunkt der ersten Durchführung. Diese Übersicht habe ich mit dem Computer-Auswertungsprogramm erstellt, das es seit 2001 zum AVAK-Test gibt (vgl. HACKER/WILGERMEIN ²2001a).

	bilabial			labio-dent.			dento-alv.			palato-alv.			palatal			velar			uvular			unlokalisiert		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
plosiv fortis	p	p	p				t	t	t							k	k	k						
plosiv lenis	b	b					d	d								g	g							
frikativ fortis				f	f	f	s	s	ʃ	ʃ	ʃ		ç	ç		χ	χ					h		
frikativ lenis				v	v		z	z				j												
nasal	m	m	m				n	n	n							ŋ	ŋ							
lateral							l	l	l															
vibrant																			R	R				
affrikat		pf	pf				ts	ts	ts															

0% nie produziert

1%..49% selten produziert

50%..99% nicht immer produziert

100% immer produziert

>100% funktionell belastet

LUISA.TRK analysiert mit AVAK

Ansicht

☐ Anzahl im Transkript

☐ Anzahl in den Items

☐ Prozente

☒ Laute

Abbildung 13: Durchführung des AVAK am 03.07.2006 - Lautinventar mit 4;6 Jahren

Bei der Auswertung des AVAK stellt sich heraus, dass Julia alle medialen und finalen Konsonanten immer richtig bildet. Ihre Lautersetzungen treten nur initial auf. Die initialen Einzelkonsonanten [k], [g], [R], [ʃ] und [ts] bildet sie nie, sowie alle Mehrfachkonsonanten.

Quantitativ lässt sich feststellen, dass sie von 105 Items insgesamt 103 benennen konnte. Das Zielwort „Schloss“ benannte sie mit „Schlüsselanhänger“ und die „Fliege“ nannte sie Dialekt bedingt „Mucke“. Von den richtigen Zielwörtern hat sie 26 Wörter korrekt ausgesprochen.

Bei den restlichen 77 Wörtern lag hauptsächlich der phonologische Prozess der Öffnung vor, d.h. der Anlaut wird durch den Öffnungskonsonanten [h] ersetzt. Obwohl der Prozess der Öffnung (vgl. HACKER ⁵2002, S. 31f.) auch bei jüngeren Kindern im normalen Spracherwerb vorkommt, handelt es sich bei Julia um einen idiosynkratischen Prozess, da er sich in der normalen Sprachentwicklung nie auf eine so große Gruppe von Konsonanten auswirkt und in der Regel viel schneller überwunden wird. Vereinzelt trat auch (bei insgesamt fünf) Wörtern der Prozess der Plosivierung auf, d.h. die „Ersetzung von Frikativen und Affrikaten durch Plosive“ (ebenda S. 24). Jeweils viermal lässt sie einen Einzelkonsonanten aus oder reduziert

bei Mehrfachkonsonanz auf R2, d.h. auf den zweiten Konsonanten. Sie lässt also den ersten Konsonanten jeweils aus. Auffällig ist aber, das gehäufte Auftreten des phonologischen Prozesses der Öffnung. Diesen Prozess wendet sie sehr konsequent an und in der Spontansprache dominiert der Laut [h], dass für einen Außenstehenden ihre Aussprache sehr unverständlich ist. Man kann sich, wenn man sie kennt und ihr konzentriert zuhört sehr gut einhören und „übersetzen“, so dass man inzwischen eigentlich jedes Wort versteht.

6.3.2. Zweite Durchführung des AVAK-Tests mit 4;9 Jahren

Das zweite Mal führte ich den AVAK-Test drei Monate später, im Oktober 2006 nach den langen Sommerferien durch. Die Sommerferien waren abgesehen von zwei Wochen Weihnachtsferien die erste lange Pause, seit ich mit der Förderung von Julia begonnen hatte. Nach dieser langen Pause hatte ich das Gefühl, dass sich Julias Aussprache stark verschlechtert hatte. In ihrer Spontansprache verstand man sie kaum. Ich war deshalb sehr verwundert, dass sich in der Testsituation ein anderes Bild zeigte. Ich verwendete wiederum das Bilderbuch. Sie erkannte es wieder und fragte warum wir das schon wieder machen. Ich zeigte ihr eine Schachtel in der alle kleinen Bildkärtchen lagen und bat sie diese ins Bilderbuch „einzukleben“, dass dieses wieder komplett ist und es so auch andere Kinder anschauen können. Das leuchtete ihr ein und sie machte bereitwillig mit. Da sie jedes einzelne Bild einsortieren und benennen musste, war sie gezwungen langsam und deutlich zu sprechen. Dadurch sprach sie die einzelnen Wörter wesentlich korrekter aus, als das in ihrer momentanen Spontansprache der Fall ist. Wir schafften den Test dieses Mal in 20 Minuten. Kaum zu glauben im Vergleich zur ersten Zeit. Julia machte dieses Mal die Durchführung sehr viel Spaß und ich selbst merkte, dass ich dank einiger Übung inzwischen ziemlich flüssig in die IPA transkribieren konnte.

Im Folgenden kann man den Stand ihres Lautinventars zum Zeitpunkt der 2. Durchführung sehen:

	bilabial			labio-dent.			dento-alv.			palato-alv.			palatal			velar			uvular			unlokalisiert		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
plosiv fortis	p	p	p				t	t	t							k	k	k						
plosiv lenis	b	b					d	d								g	g							
frikativ fortis				f	f	f	s	s	ʃ	ʃ	ʃ		ç	ç		χ	χ					h		
frikativ lenis				v	v		z	z				j												
nasal	m	m	m				n	n	n							ŋ	ŋ							
lateral							l	l	l															
vibrant																		R	R					
affrikat		pf	pf				ts	ts	ts															

0% nie produziert

1%..49% selten produziert

50%..99% nicht immer produziert

100% immer produziert

>100% funktionell belastet

LUISA2.TRK analysiert mit AVAK

Ansicht
☐ Anzahl im Transkript
☐ Anzahl in den Items
☐ Prozente
☒ Laute

Abbildung 14: Durchführung des AVAK am 06.10.2006 - Lautinventar mit 4;9 Jahren

Bei der quantitativen Auswertung stellt sich heraus, dass sie wiederum 103 von 105 Items benennen konnte. Dabei ersetzte sie die beiden gleichen Wörter durch andere Begriffe. Insgesamt sprach sie dieses Mal aber bereits 58 Wörter richtig und nur noch 45 Wörter falsch aus. Bei den Einzelkonsonanten bildet sie nur noch das initiale [ʃ] überhaupt nicht. Die Einzelkonsonanten [p, t, g, n, h, f, j], sowie die Mehrfachkonsonanten [pl, fl, fr] wendet sie inzwischen durchgängig richtig an. Der Prozess der Öffnung tritt immer noch auf, aber nicht mehr so verstärkt, wie bei der ersten Durchführung des AVAK (Juli 2006), in der dieser Prozess fast durchgängig bei allen Anfangskonsonanten vorkam.

Neben dem Prozess der Öffnung treten folgende weitere Prozesse auf:

1. Prozess der Alveolarisierung (Vorverlagerung)

Bsp.: /ɾɔk/ → [lɔk], /jakə/ → [lakə]

2. Prozess der Frikativierung

Bsp.: /tsaŋe/ → [saŋe]

Bei Wörtern mit Mehrfachkonsonanz am Wortanfang reduziert sie diese häufig auf R3, d.h. Reduktion auf einen nicht enthaltenen Konsonanten. Meistens wiederum auf den Laut [h].

Bsp.: /knotən/ → [hotən]

Es treten aber auch Reduktionen auf den ersten oder zweiten Konsonanten auf.

Bsp.: /blat/ → [bat] /ʃpigəl/ → [pigəl]

Das Auftreten weiterer Prozesse (Alveolarisierung und Frikativierung) zeigen, dass Julia langsam den Prozess der Öffnung überwindet und sich schrittweise den Zielstrukturen annähert.

6.3.3. Dritte Durchführung des AVAK-Tests mit 5;6 Jahren

Das dritte Mal machte ich den AVAK-Test mit Julia im Juni 2007, ziemlich genau ein Jahr nach der ersten Durchführung. Julia war inzwischen 5; 6 Jahre alt.

Da sie das Bilderbuch bereits kannte wechselte ich zur neuen Methode [ausführliche Beschreibung unter 6.3.] mit der AVAK-Kiste. Julia ist sehr neugierig und freute sich über die vielen Überraschungen, die die Kiste bereit hielt. Sie erklärte sich gerne bereit mir zu helfen, eine Liste über den Kisteninhalt anzufertigen.

Im Folgenden ist das Lautinventar zu sehen, über das Julia inzwischen verfügt:

	bilabial			labio-dent.			dento-alv.			palato-alv.			palatal			velar			uvular			unlokalisiert		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
plosiv fortis	p	p	p				t	t	t							k	k	k						
plosiv lenis	b	b					d	d								g	g							
frikativ fortis				f	f	f	s	s	ʃ	ʃ	ʃ		ç	ç		χ	χ				h			
frikativ lenis				v	v		z	z					j											
nasal	m	m	m				n	n	n							ŋ	ŋ							
lateral							l	l	l															
vibrant																		R	R					
affrikat		pf	pf				ts	ts	ts															

0% nie produziert

1%..49% selten produziert

50%..99% nicht immer produziert

100% immer produziert

>100% funktionell belastet

neu analysiert mit AVAK

Ansicht
☐ Anzahl im Transkript
☐ Anzahl in den Items
☐ Prozente
☒ Laute

Abbildung 15: Durchführung des AVAK am 11.06.2007 - Lautinventar mit 5;6 Jahren

Bei der Auswertung stellt sich heraus, dass sie dieses Mal alle verlangten 105 Items richtig benannte. Davon sprach sie sogar 85 Wörter völlig korrekt und 20 Wörter mit Abweichungen aus. Es gibt keinen Laut mehr, den sie überhaupt nicht bildet. Das mediale [d und ʃ] bildet sie relativ selten. Der Prozess der Öffnung tritt noch ganz selten auf. Bei diesen Items nur dreimal. Genauso tritt vereinzelt der Prozess der Plosivierung auf. Meiner Meinung nach tritt dieser häufiger auf, wenn sie überbetont spricht, weil sie selbst probiert die Wörter besonders deutlich auszusprechen und zu betonen. Die größten Probleme zeigen sich momentan beim Laut [ʃ]. Dieser wird noch in keiner Position durchweg korrekt gebildet. Sie ist in der Lage in isoliert

auszusprechen, aber in Verbindung mit anderen Lauten ersetzt sie ihn häufig durch ein [s].

Insgesamt ist Julia inzwischen sehr gut zu verstehen – auch in ihrer Spontansprache. Sie ist in der Lage sich fremden Personen verständlich zu machen. Nur in Situationen, die sehr stark emotional beeinflusst werden, tauchen frühere phonologische Prozesse verstärkt auf.

Abschließend will ich in der folgenden Tabelle eine Übersicht von den drei Durchführungen des AVAK-Tests geben. Auf die Angabe von Auslassungen bestimmter Laute habe ich aus Platzgründen verzichtet. Die Anzahl der Auslassungen ergibt sich aus der Differenz der Übereinstimmungen (Ü) und der Ersetzungen (E).

Laut	Position	Anzahl im AVAK	Anzahl am: 03.07.2006	Anzahl am: 06.10.2006	Anzahl am: 11.06.2006	Bildung jetzt korrekt
Einfachkonsonanz						
			Ü	E	Ü	E
p	initial	2	2		1	b: 1
p	medial	3	3		3	
p	final	1	1		1	
t	initial	5	1	h: 3	5	
t	medial	4	4		4	
t	final	4	4		4	
k	initial	8		h: 8	5	h: 2
k	medial	4	4		4	
k	final	4	4		4	
b	initial	7	6	h: 1	6	p: 1
b	medial	3	3		3	
d	initial	3	1	h: 2	2	t: 1
d	medial	3	3		2	b: 1
g	initial	2		h: 1/k: 1	2	
g	medial	5	4	k: 1	4	k: 1
m	initial	4	1	h: 3	3	h: 1
m	medial	3	3		3	
m	final	2	2		2	
n	initial	3	1	h: 1	3	
n	medial	4	4		4	
n	final	12	12		12	
ŋ	medial	4	4		4	
ŋ	final	2	2		2	
l	initial	4	1	h: 3	3	h: 1
l	medial	3	3		3	
l	final	11	11		11	
R	initial	3	1	h: 2	2	l: 1

R	medial	3	2		2		3		
f	initial	4	1	h: 2	4		4		
f	medial	4	4		4		4		f
f	final	2	2		2		2		
s	medial	4	4		4		4		
s	final	4	3		3		4		s
ʃ	initial	4		h: 4		s:2 h: 1 g: 1	1	s:2 h:1	
ʃ	medial	4	3	s: 1	3	s: 1	1	s:3	
ʃ	final	4	4		4		3	s:1	
ç	medial	2	2		2		2		
ç	final	1	1		3		1		ç
x	medial	3	3		3		3		
x	final	3	3		3		3		x
h	initial	5	5		5		5		h
v	initial	4	1	h: 3	3	h: 1	4		
v	medial	2	2		2		2		v
z	initial	4	2	h: 1	4		4		
z	medial	4	4		4		4		z
j	initial	3	2	h: 1	2	l: 1	3		j
pf	medial	1	1		1		1		
pf	final	1	1		1		1		pf
ts	initial	3		h: 3	1	s: 2	2	s:1	
ts	medial	2	2		2		2		
ts	final	2	2		1	lt: 1	2		ts (medial und final)

Mehrfachkonsonanz

Laut	Position	Anzahl im AVAK	Anzahl am: 03.07.2006			Anzahl am: 06.10.2006				Anzahl am: 11.06.2006			Bildung jetzt korrekt
			Ü	R ₂	R ₃	Ü	R ₁	R ₂	R ₃	Ü	E	R ₃	
pl	initial	1			h1	1				1			pl
kl	initial	2			h2	1			h1	2			kl
bl	initial	2	1		p1		1		h1	2			bl
gl	initial	2			h2	1		1		2			gl
fl	initial	2			h1	1			m1	2			fl
kn	initial	2		1	t1				h2	2			kn
pR	initial	1		1						1			pR
tR	initial	2			h2				h1 p1	2			tR
kR	initial	2			h2				h2	2			kR
bR	initial	2			p2		2			2			bR
dR	initial	1			h1		1			1			dR
gR	initial	2			h2	1			h1	2			gR
fR	initial	2			h2	2				1		h:1	
ʃp	initial	2		1	h1			2		2			ʃp
ʃt	initial	2		1	h1			1	h1	2			ʃt
ʃm	initial	1			h1					1			ʃm
ʃn	initial	2			h2		1				sn:		

										2			
$\int l$	initial	2			h1			1		2			$\int l$
\int_R	initial	2			h2		1		h1	1	sr: 1		
nt	final	2	2			2				2			nt
ηk	final	2	2			2				2			ηk
nts	final	1	1			1				1			nts

Abbildung 16: Übersicht von allen drei Durchführungen des AVAK-Tests

7. Therapieverlauf

Julias Förderung gliedert sich, wie bereits beschrieben, in eine Einzelförderung und eine Förderung in der Kleingruppe. Ich begann mit der Förderung im Oktober 2005. Gleichzeitig besuchte sie ab diesem Zeitpunkt einmal wöchentlich die Wechselgruppe eines Schulkindergartens. Da leider nur ein einziger Gesprächstermin mit der betreffenden Sonderschullehrerin zustande kam, kann ich über die dort erfolgte Förderung nicht viel sagen. Das Gespräch fand auch erst im November 2006 statt, kurz vor Julia wieder ganz in den Regelkindergarten wechselte. Ich werde mich deshalb in meinen Ausführungen zum Therapieverlauf ganz auf meine eigene Förderung beschränken.

Von Oktober 2005 bis April 2006 bekam Julia geplante Förderung nur in der Kleingruppe. Das lag daran, dass sie sich bis dahin verbal nur sehr schwer verständlich ausdrücken konnte. Sie reagierte sehr gut z.B. auf das Singen von Liedern und diese Art der Förderung wirkte in einer Kleingruppe natürlicher, als dies in der Einzelsituation der Fall war. In der Einzelsituation weigerte sie sich z.B. bei Liedern oder Fingerspielen mitzumachen. In der Kleingruppe hingegen beteiligte sie sich von Anfang an sehr aktiv. Sie konnte zwar die einzelnen Wörter nicht richtig aussprechen, aber sie lautete zum Singen der anderen und hatte sehr großen Spaß dabei. Mit der Zeit kamen immer mehr deutlich ausgesprochene Wörter hinzu.

Das heißt natürlich nicht, dass sie in diesem Zeitraum keine Einzelförderung bekam. Zusätzlich zu den zwei Stunden geplante Förderung in der Kleingruppe erhielt sie einmal wöchentlich Einzelförderung. Diese Förderstunden wurden von mir nicht vorbereitet, sondern ich ging spontan auf sie ein. Julia durfte sich wünschen, was wir zusammen spielen sollten. Unsere Handlungen wurden dabei von mir sprachlich begleitet. Die gezielte Einzelförderung setzte dann im April 2006 ein. Gleichzeitig musste ich die Förderung in der Kleingruppe von zweimal auf einmal wöchentlich reduzieren, weil ich selbst noch Tagespraktika absolvieren musste und deshalb nicht mehr zwei ganze Vormittage für die Kleingruppen zur Verfügung hatte.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt (Juli 2007) hat Julia ca. 80 Förderstunden in der Kleingruppe erhalten und 81 Stunden Einzelförderung.

7.1. Einzelförderung

7.1.1. Rahmenbedingungen

Julia besucht einen dreigruppigen Regelkindergarten in einer kleinen Gemeinde mit ca. 1200 Einwohnern. Der Kindergarten ist im ehemaligen Schulhaus untergebracht und liegt am Ortsrand an einer viel befahrenen Straße. Insgesamt verfügt er über 75 Plätze, die im Moment alle belegt sind. Zur Verfügung stehen drei Gruppenräume. Zwei davon befinden sich im Erdgeschoss und einer im Obergeschoss. Die jeweilige Raumgröße beträgt 57 bis 66 Quadratmeter. Als Ausweichmöglichkeit stehen ein Mehrzweckraum mit 13 Quadratmetern, der gleichzeitig die Küche des Erdgeschosses ist und ein Nebenraum im Obergeschoss mit 19 Quadratmetern zur Verfügung.

Der Kindergarten hat eine teiloffene Konzeption. Trotz erheblicher Raumnot, die oft den Tagesablauf beeinflusst, stehen den Kindern durch eine entsprechende Gliederung der Räume vielfältige Bildungsinseln zur Verfügung, die ihnen ermöglichen in kleinen Gruppen binnendifferenziert an ihren jeweiligen Themen zu arbeiten. Zum Kindergarten gehört ein kleiner Außenbereich mit Spielgeräten. Außerdem schaffen wöchentlich regelmäßig stattfindende Waldtage oder die Nutzung einer Turnhalle (an drei Wochentagen für jeweils 25 Kinder) räumliche Entlastung und überaus wichtige Erlebnisräume für die Kinder.

Personell ist die Einrichtung mit 7 Erzieherinnen besetzt. Seit sechs Jahren übernehme ich sporadisch Krankheitsvertretungen und seit zwei Jahren biete ich ehrenamtlich Sprachförderung an und arbeite im Team an der Entwicklung von Möglichkeiten zur ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergartenalltag mit, die ein Schwerpunkt in der Konzeption der Einrichtung ist.

7.1.2. Therapiephase 1 - Oktober 2005 bis April 2006

In dieser ersten Therapiephase bereitete ich die Stunden nicht vor. Die Struktur der Einzelförderung ergab sich aus Julias Spielwünschen. Sehr häufig wünschte sie sich verschiedene Memory-Spiele. Trotzdem Julia nur über eine Art Vokalsprache mit sehr wenigen Konsonanten verfügte, versuchte sie sich von Anfang an mitzuteilen. Es gelang ihr im geschützten Rahmen der Einzelförderung auch relativ gut. Ich begleitete alle Handlungen sprachlich und sehr schnell versuchte sie mich zu imitieren. Auffällig war, dass sie beim Sprechen immer sehr genau auf meinen Mund achtete. Einmal ergab eine Situation, dass wir neben einander auf dem Sofa saßen und ich sie nicht anschaute beim Sprechen. Daraufhin nahm sie mein Gesicht in ihre beiden Hände und

drehte es in ihre Richtung und sagte: „Ho!“ („So!“). Von da an achtete ich sehr genau darauf, dass ich ihr immer gegenüber saß.

Neben dem Memory-Spiel machte sie auch sehr gerne Kim-Spiele. Darunter versteht man z.B. Spiele, bei denen man sich Gegenstände merken muss, die dann unter einem Tuch versteckt werden und benannt werden müssen. Hier wurde die Anwendung von Modellierungstechniken bei Julias Äußerungen schon schwieriger. Ich musste mir selbst die Gegenstände gut merken und aufgrund der Silbenstruktur versuchen ihre Äußerungen zu erschließen. Durch Rückfragen meinerseits oder den Einsatz von nichtsprachlichen Kommunikationsmitteln gelang es uns meistens die gesuchten Begriffe zu benennen. Julia griff bei Verständnisproblemen ihrer Gegenüber von ganz alleine auf diese nichtsprachlichen Mittel zurück. Sie versuchte dann sich durch Bewegungen oder Mimik verständlich zu machen.

Deshalb stellten ihre Aussprachestörungen auch im Kindergartenalltag kaum ein Problem dar. Die Erzieherinnen legten Wert darauf Julia zu verstehen und bei den Kindern war sie vollkommen integriert. Es war sogar so, dass sie es häufig war, die das Spiel bestimmte oder zumindest den Rahmen/ Impuls für ein Spiel vorgab. Sehr gerne spielte sie mit älteren Mädchen in der Puppenecke, in der Sprache ja eigentlich eine wichtige Rolle spielt. Einmal hörte ich ein Mädchen aus dem ältesten Jahrgang sagen: „Die ist halt noch klein und kann deshalb nicht so gut reden.“

Probleme ergaben sich für Julia nur, wie bereits beschrieben, im Gespräch mit ihrer Mutter. Diese brachte einfach nicht genug Geduld auf zu verstehen, was Julia ihr sagen möchte. Deshalb lag mir in der Einzelförderung viel daran, dass Julia die Möglichkeit gegeben wurde alles mitzuteilen, was sie gerne erzählen wollte. Sie genoss sichtlich diese für sie ganz neue Form der Beziehung. Sie hatte jemand zur Verfügung, der sich ganz alleine und in Ruhe für sie Zeit nahm.

Nur sehr selten kam es vor, dass ich ihre Worte überhaupt nicht verstehen. Wenn das der Fall war schaute sie mich anfangs mit einem sehr traurigen Blick an.

Am Ende jeder Stunde nahmen wir uns Zeit gemeinsam ein Bilderbuch vorzulesen. Julia hatte es sehr gerne, wenn man ihr vorlas und sie hatte ganz genaue Vorstellungen, wie das ablaufen hatte.

Wir machten es uns zuerst mit Kissen auf dem Sofa bequem. Sie suchte ganz bewusst den Körperkontakt mit mir, kuschelte sich an meine Seite und wollte, dass ich einen Arm um sie legte. Dann verlangte sie eine Wolldecke mit der wir uns zudeckten. Beim Vorlesen musste ich zuerst den Text auf jeder Seite vorlesen. Anschließend schauten wir uns zusammen die Bilder an und Julia benannte sie. Dann wollte sie auf die

nächste Seite umblättern. Ich finde Astrid Lindgren beschrieb die Bedeutung dieser Vorlesesituation sehr eindrücklich: *„Ja, das grenzenloseste aller Abenteuer der Kindheit, das war das Leseabenteuer. [...] In diesem Augenblick erwachte mein Lesehunger, und ein besseres Geschenk hat das Leben mir nicht beschert. [...] Ihr könnt euren Kindern zeigen, wo Trost, Freude und Schönheit zu finden sind und über dies könnt ihr ihnen Freunde schenken, die nicht enttäuschen, ja ihr könnt ihnen den Weg zum Buch weisen. Aber das muss gleich geschehen. Nach der Kindheit ist es zu spät“* (Astrid Lindgren ⁷2006, S. 98ff.).

Während dem Vorlesen konnte man Julia ansehen, wie sie die Situation genoss. Sie wurde ganz ruhig, auch ihr Atem ging ganz gleichmäßig und manchmal hatte ich fast das Gefühl sie schläft gleich ein. Julias Verhalten zeigt, dass Vorlesen etwas Bekanntes ist. Ihre genauen Vorstellungen vom Ablauf deuten darauf hin, dass sie dieses Ritual von zu Hause gewohnt ist. Ich verstehe nicht, warum sich die Mutter dafür scheinbar Zeit nimmt und für die normale Kommunikation mit ihrem Kind einfach keine Geduld aufbringen kann.

Das Vorlesen war neben der Anwendung von Modellierungstechniken einer der wichtigsten Bausteine dieser ersten Therapiephase. Auffällig war, dass Julia sich den Inhalt der Bücher sehr gut merken konnte. Häufig erzählte sie den Erzieherinnen im Anschluss an die Förderung was wir gemeinsam gelesen hatten oder sie erzählte es mir nochmals in der darauf folgenden Woche.

In dieser ersten Therapiephase stand hauptsächlich die Förderung der Kommunikation im Vordergrund. Ich arbeitete noch nicht gezielt an Julias Aussprache. Aber ich versuchte ihr eine Möglichkeit zu geben sich auszudrücken, da sie damit bei ihrer Mutter zu kurz kam. Außerdem baute ich eine tragfähige Beziehung zu Julia auf, die eine wichtige Grundlage für die weitere Förderung bot. Leider gibt es aus dieser Zeit keine Aufzeichnungen über Julia, mit denen ihr damaliger Sprachstand dokumentiert werden kann. Auffällig war aber, dass Julia von Anfang an, über einen sehr großen Wortschatz und ein sehr hohes Sprachverständnis verfügte. Hinzu kam ein gut ausgebildetes Gedächtnis. Sowohl im Langzeitspeicher – sie konnte Ereignisse noch Wochen später erzählen, als auch im Kurzzeitspeicher. Im Memoryspiel war sie z.B. unschlagbar und bei den Kimspielen konnte sie sich bis zu neun versteckte Tiere merken.

7.1.3. Therapiephase 2 – Mai 2006 bis Juli 2006

Als zweite Therapiephase bezeichne ich die Zeit, in der ich Julia im Rahmen meines sprachtherapeutischen Praktikums betreute. In dieser Zeit mussten wir aus Platzgründen, da der Kindergarten nur einen einzigen Nebenraum hat, in die Schule ausweichen. In Julias Sprache hat sich inzwischen sehr viel getan. Sie spricht fast alle medialen und finalen Konsonanten. Die initialen Konsonanten lässt sie durchgängig weg oder ersetzt sie mit dem Öffnungskonsonant [h]. Der Prozess der Öffnung setzt bei ihr ein. Der Übergang von der Vokalsprache zum jetzigen Stand entwickelte sich nicht allmählich, sondern passierte ziemlich plötzlich innerhalb weniger Wochen. Komischerweise kommt es jetzt viel häufiger zu Missverständnissen. Ein solches Verständnisproblem ereignete sich beim Sortieren der Bauernhoftiere und Zootiere. Ich fragte Julia, wo der Tiger lebt und sie antwortete „[alt]“.

Ich komme nicht auf „Wald“, sondern auf „kalt“ und frage nach ob sie das meint. Ihre Kopfbewegung deute ich als ein Ja. Daraufhin erkläre ich ihr, dass der Tiger es nicht gerne kalt mag, sondern dort lebt, wo es ganz warm ist. Julia ergänzt: „[da o: ans i:l □nə ist.]“ („Da, wo ganz viel Sonne ist.“). Ich wundere mich über diese Äußerung, da sie zuerst „kalt“ gesagt hatte und mir jetzt ohne weiteres zustimmt. Erst als sie bei Elefant wieder „[alt]“ sagt, komme ich auf das Wort „Wald“.

In der Förderung greife ich Julias Interesse für Tiere auf. Einen Teil der Stunde bereite ich vor und bringe das entsprechende Material mit. Für den zweiten Teil der Stunde habe ich eine große Kiste mit verschiedenen Spielen zum Thema Tiere, aus der Julia auswählen darf. Ich griff auf diese Methode mit der Kiste zurück, da ich durch den Ortswechsel vom Kindergarten in die Schule alle Materialien und Spiele mitnehmen musste.

Inzwischen halte ich auch jede Stunde schriftlich fest und nehme sie auf Tonband oder mit dem Diktiergerät auf. Vor der Stunde erstelle ich mir ein grobes Ablaufraster, das ich nach der Stunde ergänze und auswerte [Beispiel für ein Stundenprotokoll siehe Anhang 11.5]. Manchmal verändert sich das Raster, da ich stets versuche Julias Impulse aufzugreifen und spontan umzusetzen.

Julia achtet immer noch sehr stark auf das Mundbild ihres Gesprächspartners und lernt nicht nur in der Interaktion, sondern auch sehr viel durch Imitation. Häufig wiederholt sie Wörter und spricht sie dabei korrekt aus. Wenn sie einzelne Wörter nicht aussprechen kann, sucht sie zum Teil nach kreativen Lösungen. In einem Bilderbuch entdeckte sie z.B. eine „Pustebume“. Beim Benennen sagt sie [a□] (schau) [ainə] (eine) – pustet – und sagt dann [umə] (Blume). Die starke Orientierung am Mundbild

und die Umsetzung in eigene Artikulation deutet auf eine sehr gute Wahrnehmung hin. Dafür spricht auch, dass Julia kleine Veränderungen z.B. im Raum sofort bemerkt, die einem Anderen nicht unbedingt auffallen. Eine solche Situation ereignete sich z.B. nach einer Förderstunde. In unserem Raum in der Schule stand ein kleiner Billardtisch für Kinder. Während ich meine Sachen aufräume geht Julia hin und greift den Queue. Mit dessen Spitze schiebt sie alle Kugeln in die verschiedenen Löcher. Bei der letzten Kugel fordert sie mich zweimal auf, das Loch zuzuhalten. Ich antworte ihr, dass dies nicht nötig sei, die Kugeln fallen in den Fangkorb. Ihr „nöö“ übergehe ich. Sie schiebt die Kugeln ins Loch und sie fallen auf den Boden. Im Gegensatz zu mir hatte sie den fehlenden Korb bemerkt!

Sie verfügt über ein großes Umweltwissen und wenn ihr ein Begriff fehlt, versucht sie durch Übergeneralisierung das Gemeinte auszudrücken. Sie kannte z.B. nicht den Begriff „Zicklein“. Sie wusste aber, dass das Junge der Kuh „Kalb“ genannt wird. Also bezeichnete sie das Junge der Ziege als „Kälble von der Ziege“.

Inzwischen sind auch längere Rollenspiele, bei denen Kommunikation nicht mehr nur aus einzelnen Worten besteht, möglich [siehe Auswertung des Bauernhofspiels im Anhang 11.6.].

Nach unserem gemeinsamen Zoobesuch Anfang Juli [siehe 7.1.5.] gestalten wir aus den dort gemachten Fotos gemeinsam ein Bilderbuch [siehe Anhang 11.27.]. Julia ist jetzt bereits in der Lage manche Fotos mit kurzen Sätzen zu beschreiben, bei denen die Satzstellung korrekt ist. Das ist in der Spontansprache noch nicht der Fall.

Während der zweiten Phase versuche ich Julia einmal bewusst mit ihrer fehlerhaften Aussprache zu konfrontieren, um herauszufinden, ob sie die Fehler überhaupt wahrnimmt. Ich bringe dazu eine Handpuppe mit und wir spielen ein Kartenspiel zu dritt. Die Puppe Tine macht dieselben Fehler, wie Julia. Julia wirkt irritiert und gehemmt. Irgendwann hört sie ganz auf zu sprechen und will nicht mehr mitspielen. Ich lege deshalb die Puppe weg und unternehme auch keinen weiteren Versuch Julia ihre eigene Aussprache zu „spiegeln“.

Als Abschluss dieser zweiten Therapiephase führe ich den AVAK-Test durch, dessen Ergebnisse ich bereits ausführlich unter Punkt 6.3.1. dargestellt habe. Mithilfe des AVAK-Tests ist jetzt erstmals eine detaillierte Darstellung von Julias phonologischem System möglich. In den Therapiesitzungen kommt es immer häufiger dazu, dass sie einzelne Wörter ganz korrekt ausspricht. In ihrer Spontansprache ist langsam ein Wechsel von der Wortebene zur Satzebene bemerkbar. Allerdings lässt sie häufig noch Satzteile aus und benutzt die Verbendstellung.

7.1.4. Therapiephase 3 – September 2006 bis Dezember 2006

Ich setzte die Förderung im September 2006 fort. Die Sommerferien stellten die erste lange Unterbrechung, seit Beginn der Förderung dar. Nach den Sommerferien war es auch räumlich wieder möglich von der Schule in den Kindergarten zu wechseln. Ich war etwas entsetzt als ich Julia das erste Mal hörte, denn ich konnte kaum eine ihrer Äußerungen verstehen. Ihre Spontansprache hatte sich über die Sommerferien sehr verschlechtert. Deshalb entschied ich mich gleich zu Beginn den AVAK nochmals durchzuführen [siehe 6.3.2.]. Das Ergebnis überraschte. Bei dieser zweiten Testdurchführung zeigte Julia gegenüber dem ersten Mal deutliche Verbesserungen. Das beruhigte mich etwas.

Auf Julias Wunsch hin, baue ich die Förderung weiter auf dem Thema Tiere auf. Wir steigen mit einem Bilderbuch ein, das Julia sehr gerne anschaut. Es handelt sich dabei um ein Magnetbilderbuch zum Thema Bauernhof [siehe Anhang 11.9.]. Auf den einzelnen Seiten sind Teile des Bauernhofs zu sehen, z.B. der Stall oder die Weide. Die jeweiligen Tiere sind magnetisch und auf den Seiten frei beweglich. Das Bilderbuch ist eigentlich für Kleinkinder gedacht. Es ist aber auch sehr gut für die Förderung geeignet, weil man durch die frei beweglichen Tiere selbst Situationen arrangieren und damit eigene Handlungen erfinden kann. Julia wünscht sich dieses Buch über mehrere Wochen hinweg, jede Stunde. Gleichzeitig arbeite ich mit ihr an der Lautgruppe der Plosive, die nach GROHNFELDT (1980) zu den ersten gehört, die ein Kind bildet. Dazu fertige ich z.B. ein Memory [siehe Anhang 11.10.] mit Tieren an, die mit Plosiven beginnen. Dabei zeigt sich wie bei der 2. Durchführung des AVAK-Tests, dass Julia sehr viele Wörter richtig ausspricht [siehe Anhang 11.11.].

Zusätzlich fange ich an, mit Julia an Minimalpaaren zu arbeiten. Ich will ihr auf diese Weise verdeutlichen, dass der Anfangskonsonant bei vielen Wörtern eine bedeutungsunterscheidende Funktion hat. Wir arbeiten sehr viel mit dem Material „Passt fast- Prozess der Öffnung“ von Trialogo [siehe Anhang 11.12.], das sehr viele Möglichkeiten zur Anwendung bietet oder mit selbst angefertigtem Material z.B. einem Domino mit Minimalpaaren [siehe Anhang 11.13.]. Da wir im Kindergarten wieder andere Lagerungsmöglichkeiten haben, richte ich für Julia ein Regal mit einer Auswahl an Materialien und Spielen ein, aus dem sie auswählen darf. So hat Julia immer das Gefühl, dass sie das Spiel bestimmen und gestalten darf. Mir ist dieser Aspekt der Kindzentrierung sehr wichtig. Ich komme mit dieser Methode gut an, denn Julia freut sich immer auf die Stunden mit mir, kommt sofort mit, zeigt sich sehr motiviert und

arbeitet konzentriert. Diese Verhaltensweise bildet einen Gegensatz zu ihrem Verhalten im Schulkindergarten, gegen den sie sich „mit Händen und Füßen sträubt“. Da von Julia kein sonderpädagogisches Gutachten vorlag, entschied ich das Gutachten, das ich im Rahmen meines ersten Staatsexamens anfertigen muss, über Julia zu schreiben. Zusätzlich wurde diese Entscheidung beeinflusst, dass sich die Frage stellen wird, in welche Schule Julia einmal gehen sollte. Ein Problem sah ich in ihrer strikten Ablehnung jeglicher Testsituationen, da sie im Schulkindergarten schlechte Erfahrungen damit gemacht hatte.

Also überlegte ich mir das Gutachten in Form eines Wettbewerbs aufzuziehen. Ich erzählte Julia, dass sie bei einem Wettbewerb mitmachen darf und brachte so meine Kommilitonin ins Spiel, mit der ich zusammen das Gutachten erstellen musste. „In einigen Wochen kommt eine Frau, die uns verschiedene Aufgaben stellt.“ Für jede gelöste Aufgabe bekommt Julia ein Tierbild, das sie in ein Büchlein einkleben darf [siehe Anhang 11.14.]. Wenn sie es schafft, alle Tierbilder einzukleben, könnte sie etwas gewinnen. Um zu testen wie dieser Plan bei ihr ankam, führte ich bei ihr den sprachfreien Intelligenztest SON-R 2½-7 (Snijders-Oomen) durch. Ich verpackte dazu alle Testaufgaben in ein blaues Paket auf das ich ihren Namen schrieb und Julia erzählte, dass es die ersten Wettbewerbsaufgaben wären. Julia war begeistert an einem Wettbewerb teilnehmen zu dürfen und ging hoch motiviert an die Aufgaben. Mithilfe des SON-R stellte sich heraus, dass Julia eine überdurchschnittliche Intelligenz besaß. Im Subtest „Situationen“ erreichte sie sogar ein Referenzalter von über 7;11 Jahren. Dadurch bestätigte sich der Eindruck, den ich bisher von Julia hatte. Sie erweckt nur bei Personen, die sie nicht kennen, bedingt durch ihre Aussprachestörungen, zum Teil einen anderen Eindruck. Dies kommt aber ausschließlich durch Verständnisprobleme auf Seiten der Erwachsenen zustande. Im Dezember 2006 kam erstmal Julias Wunsch auf, endlich in die Schule zu dürfen. Bei jeder Gelegenheit erzählte sie, dass sie bald in die Schule kommt, obwohl dies gar nicht zutrifft. Ihr verblieben zu dieser Zeit noch 1½ Jahre im Kindergarten. Etwa zur gleichen Zeit setzte ihr Interesse für Schrift ein. Da sie ihren Namen noch nicht richtig schreiben konnte, stellte ich mit ihr vor Weihnachten Buchstabenstempel [siehe Anhang 11.15.] her, mit denen sie ihren Namen stempeln durfte. Sie stempelte und kam plötzlich auf die Idee eine Zauberkarte herzustellen. Ich fragte sie, wie das aussehen soll. Daraufhin erklärte sie mir, „wenn das (sie zeigte auf das U in ihrem

Namen) weg ist, dann heiße ich xx³. Sie stempelte auf eine Seite „JULIA“ und auf die andere Seite „xx“, dann sprach sie Hokusfokus und drehte die Karte um. Diese Erkenntnis beweist, dass sie bereits erste Einsichten in Schrift hat. Erstaunlich ist, dass sie ihren Namen erst 7 Monate später ganz richtig schreibt [siehe Anhang 11.16.].

7.1.5. Gutachtenphase Januar/ Februar 2007

Die vierte Phase der Therapie begann mit der geblockten Überprüfung für das Gutachten. Im Folgenden stelle ich kurz die Ergebnisse der Sprachüberprüfung, ergänzt durch meine eigenen Beobachtungen dar. Die gesamten Ergebnisse aus allen Bereichen können im gesonderten Gutachten nachgelesen werden. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Insgesamt ist Julia, außer in der Sprache überall durchschnittlich. In ihrer Intelligenz und Motorik schneidet sie überdurchschnittlich ab. Die Intelligenzleistungen wurden noch durch einen weiteren Intelligenztest (K-ABC), bei dem auch die Sprache eine Rolle spielt, überprüft. Das Ergebnis des SON-R wurde bestätigt und gleichzeitig bewiesen, dass sich ihre Aussprachestörungen nicht in dem Maße negativ auswirken, wie zuvor angenommen.

Phonetisch- phonologische Ebene

Die phonetisch-phonologische Ebene wurde nicht gesondert überprüft, da im Oktober 2006 das letzte Mal der AVAK durchgeführt wurde. [Die ausführliche Darstellung des AVAKs siehe 6.3.].

Syntaktisch- morphologische Ebene

Syntax

Durch die Beobachtung freier Spielsituationen und im Verlauf der Testdurchführung zeigte sich, dass Julia Mehrwortäußerungen korrekt bilden kann und Haupt- und Nebensatzkonstruktionen verwendet. Sie beachtet bereits einfache syntaktische Regeln. Wenn ein Subjekt vorhanden ist, steht es vor dem Verb z.B. „Das Fohlen tut trinken.“ [Siehe Anhang 11.6. Auswertung Bauernhof spielen]. Einfache finite Verben stehen in End- oder Zweitstellung z.B. „Des [Pferd] auch noch hinlegen.“ Sie verwendet verschiedene Negationselemente und platziert diese meistens satzintern z.B. „Hühe

³ musste aus Datenschutzgründen gelöscht werden

[Kühe] dürf mer da nicht reinlassn.“ Zusammengesetzte Verben trennt sie noch nicht zuverlässig, z.B. „Das Herdle [Pferdle] umstoßt das Futter.“

Morphologie

Mithilfe des SETK 3-5 überprüften wir Julias Sprachentwicklungsstand im morphologischen Bereich. Die Subjekt-Verb-Kongruenz bereitet ihr keine Schwierigkeiten. Sie konjugiert alle Verben meist korrekt, häufig lässt sie jedoch Präfixe und Infixe aus z.B. „*kitzelt; trunken; anmal*“. Das könnte meiner Meinung nach auch mit ihrer Aussprachestörung zusammenhängen. Da sie die Anfangskonsonanten häufig weglässt, könnte dies auch bei den Verben der Fall sein. Wenn sie noch nicht in der Lage wäre, zu konjugieren, würde sie das Verb eher im Infinitiv verwenden. Bei der Tempusbildung zeigt sie erste Ansätze Vergangenheitsformen zu verwenden. Dabei lässt sie noch häufig das Auxiliar aus oder verwendet eine falsche Satzstellung, die sie im Präsens bereits überwunden hat z.B. „Bin i[ch] gangen.“. Sie berücksichtigt Passivformen, verwendet dabei aber nur das Auxiliar „haben“ z.B. „er hat hauen mich“ [„Er hat mich gehauen“]. In Sätzen bei denen das Auxiliar „sein“ erforderlich ist, lässt sie dieses aus z.B. „*kitzelt worden; dreckig worden; füttert worden.*“

Bei der Dativ- bzw. Akkusativmarkierung zeigte sie keine Auffälligkeiten.

Beim SETK wird die morphologische Regelbildung anhand der Pluralbildung von bekannten und Kunstwörtern abgeprüft. Da Julia alle Pluralformen der bekannten Wörter richtig gebildet hat und bei den Kunstwörtern immerhin zweimal den richtigen Plural bilden konnte, zeigt sie, dass ihr Regelsystem im Entstehen ist. Das deutsche Pluralsystem umfasst drei Hauptregeln. Julia wendet die dritte Regel (vgl.

DUDENREDAKTION ⁷2005, S.183) bereits sicher bei allen entsprechenden Substantiven an. Diese zeigt sich bei den Beispielen aus dem SETK „Gabel – Gabeln/ Ribane – Ribanen/ Tapsel/ Tapseln“. Auch den Sonderfall S5 „Maskulina und Neutra mit er-Plural“ (ebenda S.185) kann sie bei den bekannten Wörtern bilden. Bei diesen Wörtern greift zusätzlich die Umlautregel. Diese Regel wurde aber ausschließlich durch bekannte Wörter abgeprüft. Es gibt also keine Garantie, dass Julia diese Sonderfälle sicher beherrscht. Es könnte auch sein, dass sie die Singular- und Pluralform unabhängig voneinander erworben hat, ohne deren Regelhaftigkeit zu durchschauen. „Im Deutschen gibt es ohnehin nur eine begrenzte Anzahl Wörter mit „er-Plural“ und diese gehören mehrheitlich dem Grundwortschatz an, treten in Texten also sehr häufig auf“ (DUDENREDAKTION ⁷2005, S. 185). Es ist daher viel wichtiger, dass Julia bereits eine der drei Grundregeln sicher anwenden kann. Verglichen mit ihrer Altersgruppe

erbringt Julia durchschnittliche Leistungen (Prozentrang 53) in der morphologischen Regelbildung.

Versucht man Julias Leistungen den Phasen des Grammatikerwerbs nach CLAHSN (1982) zuzuordnen, befindet sie sich im Übergang zwischen Phase 3 „Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik“ und Phase 4 „Erwerb einzelsprachlicher syntaktischer Besonderheiten“. Also auf dem Stand eines 2;6 - 3;6 Jahre alten Kindes. Bedenkt man, dass sie vor 1½ Jahren noch auf der Stufe von vokalsprachlichen Äußerungen stand, durchläuft sie zwar einen stark verzögerten, aber durchaus normalen Grammatikerwerb.

Lexikalisch- semantische Ebene

Einblicke in Julias Sprachverständnis und ihre Sprachproduktion lieferten die Ergebnisse des SETK 3-5, des AVAK- Verfahrens, der Eingangsdiagnostik, sowie Untertests der K- ABC.

Sprachverstehen

Julia kann verbale Instruktionen unterschiedlicher grammatikalischer Komplexität richtig mit dem Material umsetzen. Dabei stellt es für sie kein Problem dar, selbst zu agieren oder die Handlung durch die Objekte auszuführen. Sie braucht nicht lange, um die Aufgaben zu erfassen und führt sie immer sehr zügig aus. Auch in Spielsituationen in der Gruppe konnten die Erzieherinnen keine Auffälligkeiten feststellen.

Sprachproduktion

Während der Durchführung des MOT erklärte Julia den anderen Kindern, was als nächstes zu tun war und begleitete die vorgeführten Handlungen sprachlich. Im Alltag lassen sich viele Situationen beobachten, die beweisen, dass ihre Sprache für Julia kein Hindernis darstellt, mit anderen Kindern zu kommunizieren. Dabei handelt sie zielgerichtet und stets erfolgreich. Sie tritt entschlossen auf und bestimmt häufig die Spielaktivitäten. Während der Durchführung zeigte sich, dass Julia über einen sehr umfangreichen Wortschatz verfügt. Sie erzählt gerne und ausführlich von Erlebnissen und hat zu einigen Themengebieten z.B. Tiere ein großes Detailwissen. Sie hatte keine Schwierigkeiten, die Begriffe des AVAK, der K-ABC und der Eingangsdiagnostik zu benennen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass ihre Verstehensleistungen wesentlich besser sind als ihre Produktionsleistungen.

Pragmatisch- kommunikative Ebene

Beobachtungen von Gesprächs- und Spielsituationen, Gespräche mit den Eltern und Erzieherinnen und meine eigenen Beobachtungen während der Förderstunden erlaubten einen Einblick in Julias pragmatisch- kommunikative Fähigkeiten.

Gegenüber anderen ist Julia sehr aufgeschlossen und offen. Sie hat viele Freunde und ihre Aussprachestörung hindert sie in keiner Weise daran, an Spielaktivitäten teilzunehmen. Sie ist die treibende Kraft bei Freispielaktivitäten und kann ihre Bedürfnisse gegenüber anderen deutlich machen. Ihre Kommunikation verläuft im Kindergarten stets erfolgreich, weil die Kinder und Erzieherinnen sich die Zeit nehmen, Julia zu verstehen und nachfragen, wenn etwas unverständlich war.

Negativerfahrungen in der Kommunikation kennt Julia aus der hektischen Interaktion mit ihrer Mutter oder anderen ungeduldigen Erwachsenen.

In Gesprächssituationen hält Julia gerne Blickkontakt. Das ist die einfachste Grundregel für die gelingende Kommunikation mit ihr. Julia ist sehr mitteilsam und hat viele Interessen, von denen sie berichtet. Die sprachliche Anforderung während der Untersuchungssituation stellte für Julia kein Problem dar.

Ihre pragmatisch- kommunikativen Fähigkeiten stuft ich sehr positiv ein.

Diagnostik von Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

Da Julia sich seit einiger Zeit sehr für das Thema Schrift und Schule interessiert und außerdem die Frage ansteht, in welche Schule sie einmal gehen wird überprüfte ich ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten mit der Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH/ LÖFFLER (siehe Anhang 11.18.).

Es wurde deutlich, dass Julia bewusst ist, dass Schrift eine Funktion hat. Sie erfasste beim „Gezinkten Memory“ bereits beim Auflegen der Karten, dass die Karten auf der Rückseite jeweils paarweise das identische Schriftbild aufweisen. Sie hatte auch keine Schwierigkeiten bei Wörtern, die sich nur in einem Graphem unterschieden. Julia kennt viele Embleme, dabei fällt aber auf, dass ihr Embleme mit längeren Schriftzeichen noch unbekannt sind. Schulische Bezeichnungen wie Buchstabe, Zahl und Wort stellten ebenfalls keine Hürde dar.

Ihre metasprachlichen Fähigkeiten wurden bei den Aufgaben „Phonemanalyse“ und „Reime erkennen“ deutlich. Julia kann sich von der inhaltlichen Seite der Sprache

lösen und auf die lautliche Seite einlassen: Sie hatte keine Schwierigkeiten, von Wörtern aus dem gleichen semantischen Wortfeld zu abstrahieren und das richtige Reimpaar zu finden. Das Heraushören von Anlauten und das Gliedern von Wörtern in Silben bereiten ihr ebenfalls keine Probleme.

Bei allen Aufgaben zeigte sich, dass Julia viele Begriffe und Verben kennt und diese auch korrekt zuordnen bzw. verwenden kann. Sie zeigte ein großes Selbstvertrauen und kam zu keiner Zeit ins Stocken. Julia hat einen Einblick in den Aufbau der Sprache und verfügt über metasprachliche Kompetenzen, die eine gute Grundlage für den Schriftspracherwerb bilden.

7.1.6. Therapiephase 4 – Januar 2007 bis Juli 2007

Die umfassende Überprüfung von Julias Fähigkeiten bestärkte mich in meinem bisherigen Vorgehen. Ihre hauptsächliche Schwäche liegt im phonetisch-phonologischen Bereich. Deshalb wird vorerst auch weiterhin hier der Schwerpunkt liegen. Die Arbeit an Lautgruppen, wie sie bisher in der Einzelförderung stattfand, wird fortgesetzt. Dabei ist es sinnvoll die Lautgruppen entsprechend ihrem Auftreten in der normalen Entwicklung zu behandeln. GROHNFELDT (1980) empfiehlt ein Vorgehen beginnend mit den Nasalen, den Plosiven, den Frikativen, den Schwinglauten hin zu den Affrikaten. Da Julia zum Teil zur Plosivierung neigt werde ich aber mit den Plosiven beginnen. Die sonstige Reihenfolge bleibt gleich.

Bei der Überprüfung stellte sich heraus, dass eine ihrer Stärken eindeutig im Bereich der Motorik liegt. Deshalb wäre es sinnvoll die beiden Bereiche phonetisch-phonologische Ebene und Motorik zu verbinden.

Um Julias Wunsch endlich in die Schule zu dürfen etwas entgegen zu kommen, überlegte ich mir für die Therapiephase 4 eine etwas andere Methodik, wie bisher. Da Julia im motorischen Bereich sehr gut ist, bot es sich an, mit ihr Lautgebärden zu erlernen. Dadurch kann sie eine motorische Bewegung mit einer lautlichen Äußerung verbinden und hat so eine kleine „Merkstütze“. Außerdem werden im Gehirn immer zwei unterschiedliche Regionen angesprochen.

Ich erkundigte mich bei der zukünftigen Grundschule, welches System sie anwenden. Hier war die Methode der Lautgebärden aber völlig unbekannt. Deshalb war es egal, welches System ich Julia beibrachte. Ich wählte das Kieler Lautgebärdensystem [siehe Anhang 11.19.], da mir dieses bereits aus dem Grundstudium bekannt war.

Da Julia gerne etwas bastelt, das sie dann mit nach Hause nehmen darf, überlegte ich mir zu jeder Lautgruppe ein kleines Buch [siehe Anhang 11.20.] herzustellen. In dieses

Buch darf sie das entsprechende Graphem schreiben und stempeln, verschiedene Anlautbilder und die Abbildungen der Lautgebärde kleben. Zu jedem Laut gibt es eine Geschichte (GRABE/ SCHMIDT 2006), deren Inhalt sie anschließend durch eine kleine Aufgabe wiedergeben muss. So festigen sich die einzelnen Laute und ihr Interesse an Schrift wird berücksichtigt.

Die Arbeit an den Lautbüchern klingt vielleicht verschult und damit einem Kindergartenkind nicht gerecht. Aber es entspricht zurzeit Julia Interesse und sie hat sehr viel Freude daran. Ihr Wunsch endlich in die Schule zu dürfen, hat sich so beruhigt und sie akzeptiert, dass sie noch über ein Jahr im Kindergarten bleiben muss. Sie kann durch die einzelnen „Schulstunden“ die andere Zeit in der Kindergartengruppe wieder voll genießen. Für unsere „Schulstunden“ habe ich ihr eine blaue Mappe geschenkt, dieselbe wie ich besitze. In dieser Mappe kann sie die erledigten Arbeitsblätter sammeln, bis wir daraus wieder ein Buch binden. Ab und zu bekommt sie auch kleinere „Hausaufgaben“ hineingelegt, die sie dann innerhalb der nächsten Woche im Kindergarten selbstständig erledigt. Auf diese Mappe ist sie sehr stolz, weil „das wie in der Schule ist“ und ihr großer Bruder „auch so eine hat“. Zu den einzelnen Lautgebärden und Lautgruppen erfand ich zusätzlich Spiele, die der Vertiefung und Abwechslung dienen [Beispiele siehe Anhang 11.21.].

Das Üben mit den Minimalpaaren behalte ich bei. Dadurch bekommt Julia die Einsicht, dass sich bei Wörtern, die sich am Anfang durch ein Phonem unterscheiden, bei der Ersetzung mit einem [h] die gleiche Bedeutung ergibt. Auch hier hat der Einsatz von Schrift eine positive Funktion bei der Therapie ihrer phonologischen Störung. „Durch die Gegenständlichkeit der geschriebenen Sprache kann Sprache einer wiederholten Betrachtung und bewussten Analyse unterzogen werden, was bei der Flüchtigkeit von lautsprachlichen Äußerungen nicht möglich ist“ (FÜSSENICH 1991, S. 26). Deshalb schreibe ich unter die Minimalpaare das entsprechende Wort und hebe die bedeutungsunterscheidenden Phoneme farblich hervor [siehe Anhang 11.13.].

Ein erweitertes Spielangebot schult auch nichtsprachliche Fähigkeiten. Diese Bereiche bedingen entweder die Sprache, z.B. das Gehör durch Geräusche-Memory [siehe Anhang 11.22.] oder es sind Bereiche, die als Grundlage für weiterführende Fähigkeiten dienen. Hier bietet sich z.B. das Spiel „Packesel“ (Ravensburger) [siehe Anhang 11.22.] an, das die Feinmotorik schult, die wiederum eine wichtige Grundlage für den Schriftspracherwerb ist.

Julia gefällt das Erlernen neuer Buchstaben. Dabei zeigt sich, dass sie erste Einsichten in den Aufbau der Schrift hat. Sie schreibt bereits einfache Silben und Wörter und kann

z.B. alle Vokale, Nasale und die Fortislaute der Plosive. In der Kleingruppe lernten wir den Spruch:

*Meine Mi, meine Ma, meine Mutter
schickt mich her,
ob der Ki, ob der Ka, ob der Kuchen
fertig wär.
Wenn er ni, wenn er na, wenn er noch
nicht fertig wär,
käm ich mi, käm ich ma, käm ich morgen
wieder her.*

Sie kam von ganz allein auf die Idee aus den ihr bekannten Lauten, die Silben MI, MA, MU/ KI, KA, KU/ NI, NA, NO und MI, MA, MO [siehe Anhang 11.23.] zu schreiben. Allerdings zeigte sie bereits bei der Überprüfung für das Gutachten, dass sie Probleme hat, eine Vorlage optisch zu durchgliedern und dann zu reproduzieren. Dies fiel mir beim Schreiben immer wieder auf. Deshalb baute ich zunächst Übungen aus dem Marburger Konzentrationstraining (ALBRECHT et al. ²2004) in unsere Förderstunden ein. Bei den Übungen ging es z.B. darum ein Strichmuster fortzusetzen [siehe Anhang 11.24.]. Julia hatte dabei größte Probleme. Erst bei mehrmaligem Üben war sie in der Lage einen Weg selbstständig nachzuzeichnen. Da es ihr so schwer fiel, verlor sie ziemlich schnell die Lust daran und das Nachzeichnen wurde zu einer unangenehmen Pflichtübung.

Deshalb entschied ich mich Anfang Juli das Vorgehen in eine Geschichte zu verpacken. Als Grundlage diente mir dafür das „Lustige Sprechzeichnen“ (ERKER & ROß 2000). Zur Einführung brachte ich die zwei Hauptfiguren, die Hexen Mira und Mirakula mit [siehe Anhang 11.30.]. Julia identifizierte sich von nun an mit Mira. In jeder Stunde erzählte ich eine kleine Geschichte von den beiden Hexen und passend dazu lernten wir jeweils einen kurzen Zauberspruch, zu dem es eine entsprechende Zeichnung gab. [Eine ausführliche Beschreibung des Hexenprojekts folgt in 7.1.7.

Handlungsorientierung.] Mit dem Hexenthema konnte ich Julia wieder zum Zeichnen motivieren. Es machte ihr sehr viel Spaß in die Rolle einer Hexe zu schlüpfen und selbstverständlich übte sie dafür auch die benötigten Hexensprüche.

Zum Abschluss dieser 4. Therapiephase führte ich ein drittes Mal den AVAK durch. [Die ausführliche Beschreibung der Ergebnisse siehe 6.3.3.]. Julia hat sich inzwischen sprachlich sehr weit entwickelt. Auch für fremde Personen ist sie jetzt ohne weiteres zu verstehen. Im phonetisch-phonologischen Bereich zeigt sie momentan nur noch beim

[□]-Laut verstärkt Probleme. In der Therapiesituation spricht sie immer häufiger fehlerfrei. Nur wenn sie aufgeregt, sehr emotional reagiert oder müde ist, treten alte phonologische Prozesse auf. Als nächster Therapieschritt steht deshalb die Förderung der Grammatik im Vordergrund. Meiner Meinung nach macht sie innerhalb der Grammatik eine normale aber stark verzögerte Entwicklung durch. Mit der konsequenten Verwendung einzelner Laute machte sie auch Fortschritte in der Grammatik, z.B. Verwendung von Verbendungen, die als Grundlage für die Konjugation der Verben gebraucht werden. Zur Absicherung meiner Vermutung führte ich Ende Mai 2007 bei Julia das Ravensburger Dysgrammatiker-Prüfmaterial [siehe Anhang 11.25.] durch. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen zusammen mit den Ergebnissen aus dem SETK als eine erste Grundlage für die weitere Förderung mit dem Schwerpunkt Grammatik.

Die meisten Probleme zeigen sich bei der Kasusmarkierung, vor allem bei der Anwendung des Dativs. Der zweite große Bereich ist die Anwendung der Pronomen, vor allem Personalpronomen lässt sie häufig aus. Es ist auffällig, dass diese Fehler gehäuft auftreten, wenn es sich nicht um die Antwort auf direkte Fragen, sondern um Erzähltexte handelt (siehe Nacherzählung). Beim freien Erzählen lässt sie zum Teil Satzteile aus und benutzt die Verbendstellung. Diese Fehler treten in isoliert gesprochenen Sätzen nicht mehr auf. Dies belegt, dass sich Julia noch stark an der Satzstruktur ihrer Gesprächspartner orientiert.

7.1.7. Bedeutung der Emotion

Die theoretischen Aspekte der Bedeutung der Emotion für die Sprachentwicklung und damit auch für die Sprachförderung habe ich bereits ausführlich unter 3.3. und 4.4.3. dieser Arbeit dargestellt.

Die emotionale Förderung hat deshalb auch in meiner praktischen Arbeit einen sehr hohen Stellenwert. Es beginnt damit, dass Kinder nicht das Gefühl haben dürfen die Förderung, die sie benötigen sei etwas Negatives. Das kann z.B. sehr leicht passieren, wenn die Kinder immer aus Spielhandlungen in der Kindergartengruppe herausgerissen werden, um ihnen in einem Extraraum das „Förderspiel“ zu bieten. Ich versuchte deshalb da zu sein, bevor Julia in den Kindergarten kommt. Julia kommt jeden Morgen ziemlich zuverlässig zwischen 8.00 und 8.15 Uhr. In dieser Zeit sind noch relativ wenig Kinder im Kindergarten und Julia hat nach unseren Förderstunden immer noch genügend Zeit für das Freispiel und die Teilnahme an Projekten.

Da der Aufbau einer tragfähigen Beziehung die wichtige Basis jeglicher Förderung ist, gab ich Julia am Anfang unserer „Zusammenarbeit“ genügend Zeit zum gegenseitigen Kennenlernen. Aus diesem Grund stellte ich zunächst keinerlei Anforderungen an sie, indem ich mir bereits im Voraus feste Übungen oder Ziele überlegte. Als übergeordnete Ziele der Anfangszeit standen die emotionale und kommunikative Förderung. Julia durfte die Stunden nach ihren Wünschen gestalten und ich hatte dadurch die Chance ihre Stärken und Schwächen zu beobachten. Sie konnte spüren, dass ich mir genügend Zeit für ihre Bedürfnisse nehme und ihr die Chance gebe Dinge selbstständig auszuprobieren, indem ich auf ihre Fähigkeiten vertraue. Ein Beispiel dafür war eine Situation, als wir gemeinsam mit Ölfarben marmorierten. Ich gab ihr den Hinweis, dass sie nicht zu tief in den Kleister, der als Basis für die Marmorierfarben diene, eintauchen darf, sonst vermischen sich die Farben zu einem dicken Farbbrei. Bei ihrem ersten Versuch tauchte sie mit dem Stäbchen viel zu tief ein und die Farben verschwanden im Kleister. In einer ersten Reaktion wollte ich ihr das Stäbchen aus der Hand nehmen und es ihr nochmals zeigen. Ich hielt mich zurück und ließ sie weiter experimentieren. Sie fand sehr schnell die richtige Eintauchtiefe heraus, um schöne Farbmuster zu erhalten und nicht nur einen braunen Farbbrei. [Ein weiteres Beispiel ist das Eieraufschlagen, das ich unter 7.1.7. „Handlungsorientierung“ beschreibe.] Das Marmorieren ist ein Beispiel für Stunden in denen die emotionale Förderung im Vordergrund steht und das Stundenziel nicht unbedingt ein bestimmtes sprachliches Phänomen ist. Ich versuche beide Arten von Stunden in einem ausgewogenen Verhältnis anzubieten. Aber auch wenn Sprache bei der emotionalen Förderung eine eher untergeordnete Rolle spielt, ist sie immer mit dabei. Um nochmals auf das Marmorieren zu kommen, fing es bereits bei den Vorbereitungen an. Ich hatte Julia wegen der Ölfarben Handschuhe angezogen. Dann mussten wir den angerührten Kleister in die Marmorierwanne schöpfen. Plötzlich hielt Julia ihre Hand in den Kleister, der langsam von der Kelle tropfte. Durch die Handschuhe war das ein ganz neues Gefühl und sie griff, nachdem ich ihr nicht wehrte, mit beiden Händen in den Kleister und ließ ihn auf den Tisch tropfen. Unter der Verwendung vieler Adjektive versuchte sie mir zu beschreiben, wie sich der Kleister anfühlt und wie die verschiedenen „Klecksbilder“ aussahen, die sich auf dem Tisch bildeten. Ich ergänzte ihre Aussagen durch meine Eindrücke. So entstand Sprachförderung ohne eine vorgegebene Struktur.

Das eindrucklichste Beispiel einer Stunde, bzw. eines Tages mit emotionaler Förderung war unser gemeinsamer Besuch in der Wilhelma im Juli 2006. Auf die Idee

zu dieser besonderen Art der Förderung kam ich durch Julias Interesse an Tieren. Ich fragte sie, ob sie dazu Lust hätte. Sie schaute mich mit offenem Mund an und fragte nochmals ganz erstaunt nach, ob nur wir zwei, ganz allein in den Zoo gehen. Schließlich verbrachten wir dann einen ganzen Tag, insgesamt sieben Stunden in der Wilhelma. Julia durfte das Programm ganz nach ihren Wünschen gestalten und genoss es die ganze Zeit die ungeteilte Aufmerksamkeit eines Erwachsenen zu haben. Diese Erfahrung macht sie in der Familie nur sehr selten.

Sie redete ohne Unterlass und ich staunte über ihr großes Umweltwissen und ihre sprachlichen Leistungen an diesem Tag. Um einen Eindruck vermitteln zu können, möchte ich im Folgenden vier kurze Dialoge wiedergeben, die zwischen uns stattfanden. Bei den ersten drei Beispielen habe ich ihre Aussprachefehler weggelassen, aber die Satzstellung ist so, wie sie Julia gebildet hat. Das letzte Beispiel ist ganz original, da ich es mit einer Digitalkamera direkt aufgenommen habe. Die Situation ereignete sich am Abend und deshalb ist es nicht verwunderlich, dass hier sehr viele unvollständige Wörter und Sätze zustande kamen. [Bilder zu den Situationen siehe Anhang 11.26.]

1. Julia: Weißt du, warum die Vögel rot sind?

K.: Nein.

Julia: Die hat jemand angemalt.

K.: Ja warum wurden die denn angemalt?

Julia: Weil Vögel sonst nichts Besonderes für den Zoo sind...die jetzt schon.

2. *Zu einem etwa zweijährigen Jungen, der zu seinem Vater rief: „Giraffe, Giraffe!“*

Julia: Nein, das ist keine Giraffe, weil der Hals viel zu kurz ist!

3. Julia: Weißt du, warum das Kamel zwei so Hubbel hat?

K.: Ja, es speichert darin Wasser. So kann es weite Strecken in der Wüste zurücklegen...

Julia: Nee, das ist falsch! Weißt du was da in Wirklichkeit drin ist?

K.: Was meinst du denn?

Julia: [Pause] Die Mami kriegt gleich zwei Babies!

4. Julia: [o:Rən hat d□? hørt iç d□] (*Ohren hat der? Hört mich der?*)

K.: Ich glaub schon, dass der was hört.

Julia: [ogəl a□s i: əl d□ anst ɛnst? haik mal] (*Vogel Strauß, wie schnell du kannst rennst? Zeig mal!*)

K.: Ich glaube das Problem ist einfach, dass der jetzt nicht rennen will. Der hat dich schon gehört, will aber jetzt nicht rennen

Julia: [rum] (*Warum?*)

K.: Die anderen schlafen alle und er will jetzt auch nicht rennen.

Julia: [yde] (*Müde?*) [id□ uml□yft □] (*Wieder rumläuft er.*) [arm□ ogəl] (*Armer Vogel*)...

In den darauf folgenden Stunden beschäftigten wir uns mit dem Thema Zoo, um die Wirkung dieses Erlebnisses noch weiter zu nutzen. Gemeinsam stellten wir ein Zoobuch her [siehe Anhang 11.27.]. Für Julias selbst gemachte Fotos versuchten wir Bildunterschriften zu finden. Auch hier zeigen sich erstaunliche Beispiele dafür, wie viele Wörter und Sätze sie bereits zu diesem Zeitpunkt korrekt bilden konnte. Neben dem Zoobuch stellte ich auch noch ein passendes Spiel zum Zoo her [siehe Anhang 11.28.]. Das Spielbrett stellt die Zoolandschaft mit verschiedenen Gehegen dar. Auf dem Spielbrett stehen in den Gehegen richtige Tierfiguren. Ziel des Spiels ist es durch Beantworten von Fragekarten oder durch das Benennen der einzelnen Tiere, die Tierfiguren zu sammeln. Julia sprach fast alle Tiernamen korrekt aus. Irgendwann rutschte mir heraus: „Man bist du heute gut.“ Julia lächelte, zuckte mit den Schultern und sagte: „Seit wir im Zoo waren, weiß ich das!“ Ich finde dieser Satz bringt den großen Einfluss, den die emotionale Förderung auf die Sprache hat, genau zum Ausdruck.

Deshalb wählte ich ihn auch als Titel für diese wissenschaftliche Hausarbeit.

Im Mai/Juni 2007 machte Julia eine deutliche Veränderung durch. Es fiel auf, dass Julia nicht mehr unbefangen über Fehler reden kann, sondern immer eine Entschuldigung oder sogar jemand anderen als Schuldigen sucht. Sie besteht immer öfter darauf, dass etwas genau so richtig ist, wie sie es gemacht hat und die anderen falsch liegen.

In den Pfingstferien durfte Julia mit ihrer Familie nach Mallorca, was sie im Voraus sehr positiv stimmte. Sie freute sich darauf und erzählte viel von den Vorbereitungen. Am 11. Juni kommt sie vom Urlaub zurück. Ihre Erzieherin erzählt, dass sie zunächst zurückhaltend ist, das vielleicht auch durch die neue Erzieherin in der Gruppe bedingt sein könnte. Bereits am zweiten Tag ist sie in Spielgemeinschaften sehr bestimmend

und was ganz neu ist, dass sie im Tagesablauf wichtige gültige Regeln einfach nicht beachtet, weshalb es öfter zum Konflikt kommt. Beim Gespräch wartet sie einfach ab und bezieht keine Stellung. Sie sucht hauptsächlich Bewegungsspiele aus, was durch lange Aufenthalte im Garten auch möglich ist.

Zum allerersten Mal hat sie keine Lust zur Einzelförderung. Als ich komme versteckt sie sich und verweigert das Mitgehen, bzw. will Bedingungen aushandeln. Während der Förderung äußert sie Langeweile, ist nicht anstrengungsbereit und findet auch keine Ausdauer. Allerdings fordert sie sehr massiv ihre Vorlesegeschichte, bei der sie dann aber auch nicht still sitzen kann. Zwei Tage später in der Kleingruppenförderung zeigt sie ähnliche Äußerungen und fängt an, die anderen zu stören.

Nachdem dieses Verhalten bis Ende Juni unverändert anhält, beschließe ich zusammen mit den Erzieherinnen Julia den Wert der Einzelförderung zu verdeutlichen. Ich beschäftige mich ausschließlich mit anderen Kindern und gehe auch in Julias Förderzeit mit anderen ins Nebenzimmer. Als Julia sieht, dass andere Kinder sehr gerne mitgehen will sie ihr Recht einfordern. Der ruhige Hinweis von mir, dass sie ja keine Lust mehr hat, macht Julia sehr betroffen.

Sehr kleinlaut fragt sie später am Maltisch bei mir an, ob sie auch noch ein Malspiel machen darf und wartet dann sehr geduldig auf einen Platz. In der darauf folgenden Woche geht Julia wieder sehr fröhlich und motiviert mit zur Einzelförderung, als hätte sich dieser Zwischenfall nie ereignet.

Wenn ich ganz ehrlich bin, fühlte ich mich bei dieser Maßnahme nicht sehr wohl. Dennoch war es wichtig Julia auch mal konsequent gegenüber zu treten. Wir haben an diesem Tag sicherlich beide etwas dazu gelernt. Auch diese Handlungsweise kann eine Form der emotionalen Förderung sein.

7.1.8. Handlungsorientierung

Der zweite wichtige Baustein meiner Förderung ist, neben der emotionalen Förderung, die Handlungsorientierung. Vielfach bedingen sich diese beiden Bereiche oder gehen ineinander über. Den engen Zusammenhang zwischen Sprache und Motorik habe ich in seinen theoretischen Grundzügen ausführlich in Kapitel 3.1.3. dargestellt. Jetzt möchte ich anhand dreier Beispiele noch verdeutlichen, dass ich immer versuche sprachliche Förderung mit Handlung zu verknüpfen.

In der Kleingruppe hatten wir z.B. das Thema „Essen-Lebensmittel“. Es bot sich an Julias Interesse am Backen in der Einzelförderung aufzugreifen. Sie sollte es möglichst selbstständig durchführen können. Deshalb suchte ich einen Quark-Öl-Teig aus, der

sich leicht verarbeiten lässt und fertigte dazu ein Bilderrezept [siehe Anhang 11.29.] an. Jeder Schritt war auf einem laminierten Kärtchen abgebildet. Gemeinsam brachten wir die Kärtchen in die richtige Reihenfolge, indem wir sie an einer Magnetwand befestigten. Dabei zeigte sich, dass Julia bereits über Erfahrung im Kuchen backen verfügt, denn sie konnte die Kärtchen fast ohne Hilfe in eine logische Reihenfolge bringen.

Ich hatte das Rezept so ausgearbeitet, dass wir keine Waage benötigten. Julia konnte die Mengen mit entsprechend abgebildeten Gegenständen (z.B. Teelöffel, Suppenlöffel, Tasse,...) abmessen. Ich hielt mich zurück und ließ sie ganz alleine Agieren. Diese Situation war sie von zu Hause nicht gewohnt. Deshalb fragte sie verwundert nach, ob sie wirklich die Eier aufschlagen darf. „Darf ich wirklich? Bei der Mama darf ich immer nur Rühren.“ Sie nahm ein Ei in die Hand, gab es mir zurück und sagte, dass sie es nicht könne. Ich zeigte ihr an einem Ei, wie es funktioniert. Bei ihrem ersten Versuch fielen mehrere Schalenstückchen in den Teig. Sie schaute erschrocken zu mir herüber und wiederholte, dass sie es nicht könne. Ich versicherte ihr, dass das überhaupt nicht schlimm sei und half ihr die Schalen heraus zu sammeln. Beim nächsten Versuch klappte es und man konnte den Stolz in ihrer Mimik deutlich sehen. Während des Backens kamen wir ins Gespräch. Durch die begleitende Handlung, entstand eine gelöste und fröhliche Atmosphäre, die sich sehr positiv auf ihre Spontansprache auswirkte. Sie machte viel weniger Fehler.

In diesem ersten Beispiel folgte die Handlung auf eine Sprachförderstunde, in der das Bilderrezept gemeinsam behandelt wurde. Im folgenden zweiten Beispiel ging ich genau umgekehrt vor. Julia hatte sich an der Werkbank des Kindergartens Holzski hergestellt. Mithilfe der Erzieherinnen ist es mir gelungen jeden Arbeitsschritt in einem Foto fest zu halten. Nachdem Julia die Ski fertig gestellt hatte, schrieben wir gemeinsam eine Bauanleitung. Julia beschrieb die entsprechende Handlung auf jedem Foto und ich notierte ihre Äußerungen. Nachdem ich diese mit dem Computer abgeschrieben und in einzelne Satzstreifen zerlegt hatte, ordneten wir die Beschreibungen den einzelnen Fotos zu. Ich las Julia einen Satz vor, sie suchte das richtige Foto und klebte den Satz auf.

Das dritte Beispiel ist das, in 7.1.5. bereits angesprochene, Sprechzeichen zum Hexenthema. Da Julia große Probleme beim Durchgliedern und Reproduzieren optischer Vorlagen hat, wählte ich ein für sie interessantes Rahmenthema. Für die Zeit der Förderung schlüpfen wir beide in die Rollen zweier Hexen. Julia ist dann Hexe Mira und ich bin Mirakula [siehe Anhang 11.30.]. Da Mira einen grünen Hexenbesen hat,

durfte sich Julia einen Besen grün anmalen und für mich bastelten wir einen schwarzen Zauberstab mit weißem Rand. Dann brauchten wir beide noch einen Hexenhut. Für Julia einen schwarzen mit einer grünen Feder und für mich einen violetten mit weißem Spitzentuch. Genau wie die Figurenvorlagen [siehe 11.31.].

Zu jeder Geschichte gibt es einen kleinen Hexenspruch, den wir gemeinsam auswendig lernen und passend zum Hexenspruch muss eine bestimmte „Zauberzeichnung“ gemacht werden. Sinn dieser Zeichnung ist es, dass im Sprechrhythmus die Zeichenbewegung ausgeführt wird. Julia hatte hierbei anfangs größte Probleme. Sie war zwar durch die Handlungsbegleitung der Hexengeschichte sehr motiviert, aber es gelang ihr nicht synchron zu sprechen und zu zeichnen. Deshalb baute ich noch einen Zwischenschritt ein. Wir lernten den Zauberspruch auswendig und machten dann die passende Bewegung mit verschiedenen Hilfsmitteln, die zum Teil erst einmal die Grobmotorik forderten, bevor ich zum Zeichnen überging. Es gibt z.B. einen Zauberspruch, der mit „hin und her“ beginnt und zu dem ein Bogen gezeichnet werden soll. Vor Julia zu zeichnen begann, setzten wir uns auf eine Wippe und führten die Bewegung passend zum Zauberspruch aus. Julia hatte dabei keinerlei Schwierigkeiten. Anschließend gelang es auch leichter die Bogenbewegung zu zeichnen. Ein anderer Zauberspruch handelt von einer Fledermaus, die ums Haus fliegt. Dazu muss ein Dreieck gezeichnet werden. Um Julia den Sprechrhythmus zu vermitteln, durfte sie mit ihrer Hand eine Babyfledermaus spielen, die auf meiner Hand mitfliegt. Anschließend zeichneten wir das Dreieck mit ihrem Besen in den Sand und erst dann zeichnete sie es auf ein Blatt Papier [siehe Anhang 11.32.].

7.2. Förderung in der Kleingruppe

7.2.1. Die grundlegende Arbeit in der Kleingruppe

Neben der Einzelförderung erhält Julia Förderung in einer Kleingruppe, zusammen mit fünf anderen Kindern. Von Oktober 2005 bis April 2006 fand diese Kleingruppe zweimal in der Woche statt. Danach musste ich aus zeitlichen Gründen auf einmal in der Woche reduzieren. Insgesamt betreue ich zwei Kleingruppen mit je sechs Kindern, weil diese Gruppengröße nicht überschritten werden sollte. In einer Gruppe befindet sich auch Julia. Sie nimmt innerhalb dieser Gruppe keine Sonderstellung ein. Deshalb stehen auch nicht ihre phonologischen Probleme im Vordergrund. Die Kleingruppe soll ihre Einzelförderung im Sinne der Ganzheitlichkeit ergänzen, da sich durch die anderen Kinder weitere Methoden ergeben (z.B. Gruppenspiele oder „Aktionslieder“), die im Zweiersetting nicht möglich wären. In manchen Stunden wird ein Hauptziel zu

einem spezifischen Sprachproblem verfolgt und formuliert, aber das Augenmerk bleibt stets auf alle Ziele gerichtet.

Im ersten Jahr nannten wir die Fördergruppen einfach (Sprach)gruppe 1 und (Sprach)gruppe 2. Für die Kinder führte diese Bezeichnung häufig zu Missverständnissen. Denn z.B. die Bezeichnung „Gruppe 1“ bedeutete einmal ihre Stammgruppe, das andere Mal war damit die Sprachgruppe gemeint. Deshalb entschied ich im zweiten Jahr, dass die Kinder gemeinsam einen Namen für ihre jeweilige Sprachgruppe aussuchen durften. Julias Gruppe wählte den Namen „Wilde Kerle“ und die andere Gruppe wurde „Rittergruppe“ getauft. Jedes Kind bekam ein Schildchen zum Umhängen, auf dem das Symbol der Gruppe abgebildet war [siehe Anhang 11.33.]. Diese Schilder hänge ich immer am Morgen der Sprachgruppe an die jeweiligen Garderobenplätze der Kinder [siehe Anhang 11.33.]. So weiß jeder beim Kommen, dass heute die Sprachgruppe stattfindet. Die Kinder haben dieses Ritual verinnerlicht und freuen sich bereits, wenn das Schild am Platz hängt. Irgendwann kamen mir Zweifel, ob es richtig ist, die Schilder in der Garderobe aufzuhängen, da hier alle Eltern vorbei laufen und es zu einer Stigmatisierung dieser Kinder führen könnte. Dies war aber nicht der Fall. Bei den Eltern ist die Sprachgruppe sehr hoch angesehen und es gibt inzwischen schon eine Art Warteliste. Die Eltern sehen es eher als ein Privileg an, dass ihr Kind dazu gehört, als eine Stigmatisierung. Auch von Seiten der Kinder kam heftiger Protest und sie forderten ihre Schilder zurück.

Am Anfang jeden Kindergartenjahres setze ich mich mit den Erzieherinnen zusammen und wir besprechen die Gruppenkonstellationen. Die Gruppen werden absichtlich altersgemischt und heterogen bezüglich ihrer Störungen eingeteilt. In den Gruppen gibt es sowohl Kinder mit verschiedenen Sprachstörungen, Kinder mit Migrationshintergrund, als auch Kinder mit „Kontaktstörungen“, die sich in einer Großgruppe noch nicht zu recht finden. So wird auch in diesen Fördergruppen das Vorbildlernen und die Teamfähigkeit gefördert. Jedem Kind werden auf diese Weise Erfolgserlebnisse vermittelt.

Die Grundidee dieser Kleingruppen ist, dass die Kinder nicht für Fördergruppen aussortiert werden, sondern in den Genuss von einer „privilegierten“ Spielgruppe kommen. Dies versuche ich auch den Eltern zu vermitteln, da die Einstellung der Eltern gegenüber der Sprachförderung sehr entscheidend für eine gelingende Zusammenarbeit ist. Die Stärken des Kindes stehen im Vordergrund und geben so die Möglichkeit die Arbeit nicht an den Defiziten zu orientieren.

Einmal im Halbjahr biete ich den Eltern einen Informationsnachmittag oder Abend an. Bei Bedarf können auch Einzeltermine vereinbart werden. Ich stelle den Eltern die Grundidee vor, zeige ihnen verschiedene Materialien und informiere sie über aktuelle Themen. Mit einzelnen Eltern, die das wünschen stehe ich auch im regelmäßigen Austausch über die Entwicklung und die sprachlichen Fortschritte ihres Kindes in der Gruppe.

In regelmäßigen Abständen (ca. alle 2 Monate) nehme ich an Mitarbeitersitzungen der Erzieherinnen teil. Ich informiere sie ebenfalls über meine aktuellen Vorhaben. Wir tauschen unsere Beobachtungen über die Kinder aus und legen Förderziele fest, deren Umsetzung unsere gemeinsame Aufgabe ist. Wir versuchen uns auch immer thematisch abzustimmen. Entweder greife ich das aktuelle Thema des Kindergartens auf, wir vereinbaren ein gemeinsames Thema oder die Erzieherinnen übernehmen mein Thema oder zumindest bauen sie Teile davon in den Kindergartenalltag ein [siehe dazu ausführlicher im Kapitel 8].

Darüber hinaus arbeite intensiv mit den Erzieherinnen zusammen, um gemeinsam die Sprachförderung in den Kindergartenalltag zu integrieren. Ich profitiere dabei sehr von den Erfahrungen der Erzieherinnen und kann gleichzeitig Impulse durch mein im Studium erworbenes Theoriewissen setzen. Zum Teil hängt diese Arbeit nur indirekt mit Sprachförderung zusammen. An einer Mitarbeitersitzung informierte ich z.B. die Erzieherinnen über Beobachtungsverfahren zu den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen der Kinder. Gemeinsam diskutierten wir die Vor- und Nachteile der einzelnen Verfahren und legten für jeden Bereich ein Verfahren fest, dass jetzt einheitlich im Kindergarten eingesetzt wird. Dabei konnte ich sehr interessante Erfahrungen sammeln. Ich fertigte z.B. ein Beobachtungsraster zum Ankreuzen für die Entwicklungstabelle nach BELLER (⁵2000) an, die sich besser für die Praxis eignet, als das vorgegebene leere Blatt, in das alle Ergebnisse handschriftlich eingetragen werden müssen [siehe Anhang 11.34.]. Eine Erzieherin führte damit die Entwicklungseinschätzung eines Kindes praktisch durch und gemeinsam besprachen wir Stellen, die noch verbessert werden mussten.

Zusätzlich beteilige ich mich noch an der Umsetzung des Orientierungsplans (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b) in diesem Kindergarten und bringe hier ebenfalls Impulse, hauptsächlich für den Bereich Sprache mit ein. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wurde es mir von der Gemeinde A. ermöglicht an den Fortbildungen der Erzieherinnen zum Orientierungsplan teilnehmen

zu dürfen. Das bedeutet für mich eine große Chance meinen Erfahrungshorizont auf diesem Gebiet zu erweitern.

7.2.2. Aufbau der Förderung in den Kleingruppen und wichtige Rituale

In den Kleingruppen steht immer das ganzheitliche Lernen im Vordergrund. Es gibt kein isoliertes Sprachtraining. Ich versuche alle Fördermaßnahmen kindgerecht zu gestalten. Die Sprachförderangebote werden z.B. immer durch Bewegungsangebote begleitet. Musik und Lieder unterstützen wirksam die Ausbildung von affektiven, motorischen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im sprachlichen Bereich (dazu gehören vor allem Spiellieder und Lieder mit wiederkehrenden Textteilen). Die ausgewählten Spiele und Übungen haben einen hohen Aufforderungscharakter zum Üben und Verwenden der (deutschen) Sprache. Die speziellen Sprachförderstunden sollen Anregungen geben für einen „sprachanregenden“ pädagogischen Alltag in der Gruppe.

Innerhalb der Kleingruppenarbeit nehmen Rituale eine wichtige Stellung ein. Diese festen und geordneten Strukturen sollen den Kindern eine Orientierungshilfe bieten. „Das Ritual ist ein Fundament, welches über Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu Vorstellungsbildern führt. Diese werden sodann in Schemata und Symbole verwandelt, die sprachlicher Natur sind“ (GOLLWITZ 1998, S. 10).

Das erste Ritual, das die Kinder darauf hinweist, dass die Sprachgruppe stattfindet sind die an der Garderobe aufgehängten Schilder.

Das zweite Ritual besteht darin, dass die Kinder im Nebenraum, in dem die Kleingruppe stattfindet, immer dieselbe Situation vorfinden [siehe Anhang 11.35.]: Für jedes Kind steht ein Stuhl in einem Kreis bereit und auf jedem Stuhl liegt ein kleiner „Smilie“. Diesen Aufkleber dürfen sie in eine Anwesenheitsliste kleben. So können sie selbst kontrollieren, wie oft sie mit dabei waren. Der Stuhlkreis ist zu einer Seite hin geöffnet. Hier befindet sich eine Magnettafel auf der ein Ablaufplan hängt. Dieser Ablaufplan besteht aus einzelnen Kärtchen auf denen Bilder verschiedene Tätigkeiten, bzw. Programmpunkte symbolisieren [siehe Anhang 11.36.]. Den Kindern sind diese Symbole bekannt. Vor jeder Stunde stelle ich mit diesen Kärtchen, den von mir geplanten Ablauf zusammen, d.h. aber nicht, dass dieser unveränderlich ist. Spontane Impulse der Kinder werden jederzeit aufgegriffen und eingebaut. Nachdem ein Punkt erledigt ist, darf immer ein Kind dieses Kärtchen abnehmen. So bekommen die Kinder gleichzeitig ein Zeitgefühl vermittelt, wie lange eine Stunde dauert.

Ich plane immer für einige Wochen ein Rahmenthema zu dem die passenden Förderangebote gewählt werden. Jede Einheit wird durch ein spezielles Bilderbuch eingeführt, dieses dient als Leitfaden und die Hauptfiguren als Identifikationsmöglichkeit für die Kinder [siehe Anhang 11.37].

Jede einzelne Stunde beginnt und endet während der gesamten Einheit mit einem speziellen Lied als Signal für die Kinder [siehe Anhang 11.38.]. Bei diesen Liedern handelt es sich meistens um Melodien, die die Kinder bereits kennen und um Texte die durch wiederkehrende Elemente leicht zu merken sind. Zusätzlich werden die Lieder immer durch Bewegungen unterstützt.

Bisher behandelte ich in der Sprachgruppe folgende Themen über mehrere Wochen hinweg:

- Ich als Person, Kennen lernen und Begrüßung
 - Mein Körper
 - Kleidung
 - Lebensmittel und Einkaufen
 - Unser Haus/ Wohnen
 - als differenziertes Angebot: → Schule
Tiere
1. Jahr

→ Für dieses Thema wurden die Gruppen neu zusammengestellt. Alle Kinder, die nach den Sommerferien in die Schule kamen, bildeten eine Gruppe und die anderen Kinder wurden zur zweiten Gruppe zusammengefasst.

- Frederick/ Der Herbst
 - Essen
 - Farben
2. Jahr

Im zweiten Jahr wurden zwischen den Fördereinheiten, die sich über mehrere Wochen hinzogen auch immer wieder Einzelstunden, mit jahreszeitlichen oder anderen thematischen Bezügen, eingebaut:

- Weihnachten (3 Stunden)
- Frühling (2 Stunden)
- Zuckerprojekt (2 Stunden)
- Sommer (2 Stunden)

Für die Erzieherinnen halte ich jede Stunde schriftlich fest [siehe Anhang 11.39.] und schreibe zu jedem Kind eine kurze Beobachtung. Die Dokumentationen werden in einem Ordner abgeheftet, der für alle Erzieherinnen zugänglich ist. So können sie

meine Inhalte als Impulse für Sprachförderung im Alltag jederzeit aufgreifen und umsetzen.

Am Ende einer Einheit werden die Stundenprotokolle zusammen mit allen Liedblättern, Verstexten, Vorlagen für Arbeitsblätter, Bilder aller verwendeten Materialien, etc. zu einem Nachschlageheft gebunden. Die verwendeten selbst hergestellten Materialien werden in einer Kiste gesammelt. Für die Kinder fertige ich zu jedem Thema ein Bilderbuch [siehe Anhang 11.40.] an. Mit Hilfe der Bilderbücher können die Kinder jede Einheit nochmals für sich rekapitulieren. Jede Kindergartengruppe bekommt eine Ausgabe dieser Bilderbücher für die Lesecke. Häufig kann man die Situation beobachten, dass ein Kind aus einer Sprachgruppe auf dem Sofa sitzt und einem anderen Kind unser Buch „vorliest“.

Am Ende eines Kindergartenjahres bekommt jedes Kind eine Mappe mit nach Hause, in der alle über das Jahr hergestellten Bastelarbeiten, Bilder, etc. gesammelt wurden [siehe Anhang 11.41.].

7.2.3. Beispiele zu den verschiedenen Stundeninhalten



Abbildung 17

Zu Beginn jeder Stunde wird ein **Begrüßungslied** gesungen. Es bildet zusammen mit dem Schlusslied den Rahmen jeder Stunde. Während einer Einheit wird immer das gleiche Lied gesungen. Die Kinder finden so in jeder Stunde ihnen bekannte Texte vor, bei denen jeder mitsingen

kann. Für das Begrüßungs- und Schlusslied suche ich Lieder aus, bei denen der Text durch Bewegungen unterstützt wird. Manchmal wähle ich auch Lieder, bei denen die Kinder bestimmte Aufgaben erfüllen müssen [siehe Anhang 11.38.]. Diese Lieder dienen zur Förderung der Pragmatik. Beim ausgewählten Beispiellied singen wir die erste Strophe gemeinsam. Bei der zweiten Strophe fange ich allein an zu singen: „Und ihr Mädchen in diesem Haus.“ Alle Mädchen müssen mir daraufhin antworten: „Und wir Mädchen in diesem Haus“ und dabei aufstehen. Den Refrain: „Ei so wünschen wir, ei so wünschen wir einen schönen guten Morgen“, singen dann wieder alle Kinder gemeinsam. Bei diesem Lied kommt es darauf an, wie bei einem Dialog, das Turn-taking genau zu beachten. Lieder mit mehreren Strophen werden immer schrittweise eingeführt.



Abbildung 18

Das **Vorlesen** ist ein wichtiger Bestandteil meiner Sprachförderung. Jede neue Einheit wird mit einem Bilderbuch eingeführt [siehe Anhang 11.37.]. Die Hauptfiguren der Bücher bieten eine wichtige Identifikationsmöglichkeit für die Kinder und dienen als Motivation für das neue Thema. Ich fertige deshalb zu jedem Bilderbuch die entsprechenden Figuren an. Diese Figuren tauchen auch während der Einheit immer wieder auf. Am eindrücklichsten war die Hauptfigur unseres allerersten Bilderbuches. Hier hatte ich zu dem Bilderbuch „Die Maus, die hat Geburtstag heut“ eine Handpuppe, die die Hauptfigur darstellen sollte. Die Kinder identifizierten sich so stark mit dieser Maus, dass sie selbst heute noch, nach fast zwei Jahren, immer wieder nach ihr fragen oder von ihr erzählen. Ich baue deshalb diese Figur auch immer wieder einmal ein. Als Abschluss des Themas „Essen“ feierten wir z.B. den Geburtstag dieser Maus. Wir backten für sie Kuchen und eine Erzieherin bastelte einen „Miniaturgeburtstagshut“ für die Maus, wie ihn jedes Kind zu seinem Geburtstag bekommt.

Bei der Auswahl der Bilderbücher achte ich darauf, dass sie einfache Texte und dazu passende Bilder haben und wenn möglich, wiederkehrende Textelemente. Dazu ist dieses erstgenannte Bilderbuch von der Maus auch ein Paradebeispiel. Hier wiederholt sich auf jeder zweiten Seite der Satz: „Die Maus, die hat Geburtstag heut. Gleich kommt Besuch der sie sehr freut. Welches Tier kommt denn hier und will der Maus was schenken?“ Anhand eines Körperteils, z.B. des Rüssels müssen die Kinder erraten, um welches Tier es sich handelt und finden auf der nächsten Seite die Auflösung, der sich die Aufforderung und Frage anschließt: „Nun schau gut hin, nun gib gut Acht: Was hat der *Elefant* gebracht.“ Jetzt muss das Geschenk erraten werden. Durch diese Vorlesekultur kann neben dem Förderaspekt durchaus auch sehr viel sprachliche Bildung vermittelt werden. Die Kinder werden vertraut mit Büchern und narrativen Erzählstrukturen. Gleichzeitig wird das Hörverstehen gefördert. Das Vorleseerlebnis legt wichtige Grundlagen für spätere Leselust und -freude. Die Kinder lernen, sich Zeit zum Zuhören und Verweilen zu nehmen. Der Orientierungsplan formuliert diese Situation folgendermaßen: „*Sprache lernt man durch Sprechen. Kinder die Sprache geben heißt, sich ihnen zuwenden, mit ihnen sprechen, Zeit mit ihnen verbringen heißt, ihnen ein Übungsfeld für Sprache geben*“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2006, S. 92). Dieses Übungsfeld kann man dem Kind z.B. durch das anschließende Vorlesegespräch bieten. Damit werden die nachfolgenden Ziele verfolgt:

- Aktivierung erfahrungsbezogenen Wissens
- Antizipation
- Anregung der Perspektivenübernahme
- Reflexion des Figurenverhaltens
- Interpretation
- Expression

Beim Vorlesegespräch, bzw. jedem Gespräch gelten Regeln, deren Einhaltung ich von jedem Kind fordere. Kein Kind darf z.B. ausgelacht werden und jedes Kind darf in Ruhe ausreden, auch wenn es für die anderen aufgrund fehlender Wörter oder unverständlicher Aussprache z.T. sehr viel Geduld erfordert. Aber nur so kann ich jedem Kind den geschützten und förderlichen Rahmen bieten, denn eine wirkungsvolle Sprachförderung als wichtigste Basis verlangt.



Abbildung 19

Rätsel nutze ich häufig als Einstieg in ein neues Thema. Ich stelle den Kindern ein Rätsel und sie müssen das Stundenthema erraten.

Weißt du, wer ich bin?

Ich war einmal ein kleines Ding.

Und kroch von Blatt zu Blatt

Und fraß und fraß den ganzen Tag

Und wurde niemals satt.

(Schmetterling)

[Dieses Rätsel scheint auf den ersten Blick etwas schwierig. Die Kinder kannten aber als Hintergrund dazu das Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“, indem diese Handlung und Wandlung beschrieben wird.]

Dabei gelten gewisse Regeln. Wer die Lösung weiß, darf sie nicht gleich verraten, so dass die anderen auch noch eine Chance haben, auf die richtige Lösung zu kommen. Die schnellen Kinder dürfen als Zeichen strecken oder mir die Lösung ins Ohr flüstern. Das Bild der Nuss haben die Kinder gemeinsam ausgesucht. Ein Kind meinte ein Rätsel ist wie eine Nuss. Zuerst weiß man's nicht und dann findet man nach dem Knacken innen drin was [die Lösung].



Abbildung 20

Im Anschluss an eine Vorlesegeschichte dürfen z.B. die Kinder ab und zu ein **Rollenspiel** machen. Dabei wird entweder die zuvor gelesene Geschichte nachgespielt oder die Kinder erfinden eine eigene Handlung. Die erste Variante setzte ich z.B. bei dem Thema „Tiere“ ein. Die Kinder durften eine Folge von „3 Freunde“ als Kurzfilm

anschauen und anschließend die Geschichte in einem Rollenspiel nachspielen. Die zweite Variante erprobten die Kinder im Herbst. Wir hatten im Zimmer eine Landschaft aufgebaut, nach der Vorlage des Bilderbuches „Frederick“ von Leo Lionni. Die Kinder schlüpfen in die Rolle der Mäuse und erfanden ihre eigenen Handlungen.

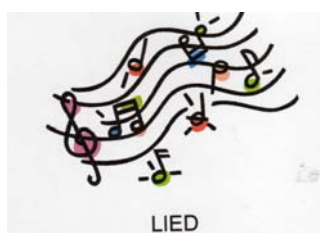


Abbildung 21

Lieder setze ich sehr viel ein. Meistens werden sie durch Bewegungen oder Handlungen unterstützt. Dabei wende ich verschiedene Formen an. Entweder wir unterstützen das Singen mit selbst gewählten Bewegungen z.B. durch

Richtungsgesten oder ähnliches. Die zweite Form ist der

Einsatz von Gebärden, in Anlehnung an die Unterstützte

Kommunikation [siehe Anhang 11.42.]. Das Lernen der Gebärden finden die Kinder sehr spannend. Ich verwende Gebärden aus der, im süddeutschen Raum verbreiteten, Sammlung „Schau doch meine Hände an“ (BUNDESVERBAND EVANGELISCHE BEHINDERTENHILFE ¹³2004). Diese Gebärden sind im Vergleich zur Deutschen Gebärdensprache (DGS) zum Teil anschaulicher. Die dritte Form sind Spiellieder bei denen die Kinder zum Text passende Handlungen ausführen dürfen. Ein Beispiel dafür ist „Das Lied vom Anderssein“ [siehe Anhang 11.43.]. Jedes Kind bekam eine Art Trikot zum Anziehen und durfte den Einwohner eines Landes z.B. einen Blaukarierten spielen. Sehr beliebt bei den Kindern ist die vierte Form, die so genannten Bewegungslieder [Beispiel siehe Anhang 11.44.]. Zum Lied, das ich meistens von einer CD abspiele, dürfen die Kinder vorgegebene Bewegungen ausführen. Nach kürzester Zeit beherrschen sie den Text und singen mit. Das zeigt, welchen Einfluss die Bewegungen, als Unterstützung der Sprache haben. Die meisten dieser Lieder entwickeln sich zu richtigen Hits, und werden nicht nur in unseren Kleingruppen, sondern im ganzen Kindergarten bei jeder sich bietenden Gelegenheit gesungen. Beim oben genannten Beispiellied ereignete sich eine lustige Situation. Wir sangen das Lied und anschließend stellte eines der Kinder fest, dass es sich bei den Schlangen um spanische Schlangen handelt. Auf meine Nachfrage, wie sie darauf kommt, antwortete

sie: „Sonst würden die nicht immer olala sagen!“ Dieses „olala“ wiederholt sich in jedem Refrain und das Mädchen leitete es vom spanischen „hola“ ab.



Abbildung 22

Spiele setze ich auch in verschiedenen Formen ein. Sehr häufig spiele ich mit den Kindern Kreisspiele, bei denen sie sich bewegen können. Aufgrund des geringen Platzangebotes können wir leider keine größeren Spielformen wählen. Manchmal wandle ich, den Kindern bekannte Kreisspiele thematisch ab. Hier bietet sich z.B. das Spiel „Mein rechter Platz ist leer“ an. Zur Einführung des Themas Obst z.B.

bekam jedes Kind die Abbildung einer Obstsorte mit einer Wäscheklammer an den Pullover geheftet. Die Kinder mussten jetzt den dazugehörigen Spruch abwandeln. Sie sagten nicht mehr: „Mein rechter, rechter Platz ist leer, da wünsch ich mir Julia her.“, sondern „Mein rechter, rechter Platz ist leer, da wünsch ich mir die Banane her.“ Zu manchen Themen fertige ich Brettspiele an [siehe Anhang 11.45.]. Diese Spiele dienen dann z.B. zur Überprüfung und Festigung des Textverständnisses einer Geschichte.

Sehr beliebt bei den Kindern sind auch die so genannten Kimspiele, bei denen verschiedene Gegenstände in der Kreismitte liegen. Die Kinder müssen sich diese gut einprägen, dann wird entweder ein Gegenstand weggenommen, der erraten werden muss oder alle Gegenstände werden abgedeckt und müssen aufgezählt werden. Mit diesem Spiel lassen sich auch leicht Übungen z.B. zur Morphologie verbinden. Eine Übungsform sind die so genannten „Artikelkästen“ [siehe Anhang 11.46.]. Dabei handelt es sich um drei Schachteln. Eine Schachtel ist die rote DIE-Schachtel, die andere ist die blaue DER-Schachtel und die dritte ist die grüne DAS-Schachtel. Die Kinder dürfen verschiedene Gegenstände in die passende Schachtel einsortieren. Dabei dienen die verschiedenen Farben als Unterstützung, da die Kinder den entsprechenden Artikel noch nicht lesen können. Bei der Einführung neuer Begriffe klebe ich zur Selbstkontrolle einen Klebepunkt in der entsprechenden Artikelfarbe auf die Rückseite der Abbildung oder auf die Unterseite des Gegenstandes.



Abbildung 23

Sehr oft spreche ich mit den Kindern verschiedene **Reime und Gedichte**. Entweder ich gebe den Kindern das erste Wort eines Reimpaars vor und sie müssen den Reim beenden [siehe Anhang 11.47. Beispiel 1]. Oder wir lernen gemeinsam einen Reim auswendig, bei dem mit Sprache gespielt wird [siehe Anhang 11.47. Beispiel 2]. Eine gute Möglichkeit ist auch, einen Reim z.B. als Malanlass zu nutzen [siehe Anhang 11.47. Beispiel 3]. Die Kinder müssen versuchen den Inhalt eines Gedichts in einem Bild wiederzugeben. Manchmal lernen wir Gedichte mit zum Teil anspruchsvollen Texten auswendig [siehe Anhang 11.47. Beispiel 4]. Dabei unterstütze ich, wie bei den Liedern, den Text durch Bewegungen. Eine ähnliche Form sind die **Fingerspiele** bei denen ein Reim direkt durch Bewegungen umgesetzt wird.



Abbildung 24

Das **Malen** von Bildern dient der Überprüfung des Sprachverständnisses und gleichzeitig der Förderung der Feinmotorik. Ein sehr anspruchsvolles Beispiel war das Malen von Chamäleons [siehe Anhang 11.48.]. Ich las den Kindern das Bilderbuch „Seine eigene Farbe“ von Leo Lionni vor.

In dieser Geschichte geht es darum, dass jedes Tier seine eigene Farbe hat, „nur nicht das Chamäleon. Von Ort zu Ort ändert es seine Farbe“ (LIONNI 2006). Die Kinder bekamen eine Vorlage, bei der die Umrisse eines Chamäleons abgebildet waren. Die Aufgabe war, irgendetwas zu malen, auf dem das Chamäleon sitzt. Anschließend musste das Chamäleon in den entsprechenden Farben angemalt werden.

Wenn ich die Kinder Bilder malen lasse, darf anschließend jeder im Stuhlkreis sein Bild vorstellen und beschreiben, was er gemalt hat. Ich mache mir Notizen und beschrifte anschließend die Bilder mit den Aussagen der Kinder.

Alle Bilder werden dann für eine Weile im Nebenraum ausgehängt. Am Ende einer Einheit oder spätestens am Ende des Jahres nehme ich sie ab, klebe den entsprechenden Reim oder den Ausschnitt der Geschichte auf die Rückseite und sammle alle Werke eines Kindes in einer Mappe, die es am Ende mit nach Hause bekommt.



Abbildung 25

Bastelangebote werden ähnlich, wie das Malen von Bildern in einen thematischen Rahmen eingebaut und dienen hauptsächlich der Förderung der Feinmotorik. Erst zweitrangig werden sie für die Sprachförderung verwendet. Im Herbst durfte sich z.B. jedes Kind eine „Steinmaus“ [siehe Anhang 11.49.] basteln. Mit den Steinmäusen konnten sie anschließend in der selbst gestalteten „Fredericklandschaft“ spielen.



Abbildung 26

Den Kindern macht **Backen** viel Spaß und anschließend gemeinsam zu essen. Es liegt mir sehr viel daran, dass sie hier möglichst selbstständig arbeiten und dadurch ein Erfolgserlebnis bekommen. Denn die meisten Kinder kennen diese Erfahrung von zu Hause nicht. Dort dürfen sie, wenn überhaupt, oft nur „Handlangerdienste“ für ihre Mütter machen, wie z.B. das Rührgerät halten. Aus diesem Grund erstelle ich im Voraus mit den Kindern Bilderrezepte, die wir gemeinsam besprechen. Ich arbeite die Rezepte so aus, dass die Kinder ohne eine Waage auskommen. Mengen werden z.B. mit einer Tasse abgemessen. Die Anzahl der Produkte wird durch Würfelaugen dargestellt, so dass auch die jüngeren Kinder ohne Probleme mitmachen können. Das Beispiel des Waffelbackens [siehe Anhang 11.50.] ergab sich im Anschluss an das Bilderbuch „Das Pfannkuchenbuch“. Hier wird ganz genau beschrieben, was man alles zum Pfannkuchenbacken braucht und wie man ihn dann zubereitet. Da wir im Nebenraum keinen Herd hatten und an diesem Tag die Küche besetzt war entschied ich mich zum Waffeln backen, die von der Teigherstellung dem Pfannkuchen sehr ähnlich sind. Wir gingen wie im Bilderbuch vor und alle Arbeitsschritte z.B. das Rühren des Teiges mussten auch von Hand ausgeführt werden.



Abbildung 27

Das **Kochen** läuft ähnlich wie das Backen ab. Da die Kinder an der Essenszubereitung sehr viel Spaß haben und es durch die Bilderrezepte, verbunden mit der Handlungsorientierung eine sehr gute Form der Sprachförderung ist, versuche ich es in regelmäßigen Abständen anzubieten.



Abbildung 28

Alle Kinder machen gerne **Musik** mit Instrumenten. Gleichzeitig bietet die Unterstützung durch Instrumente eine gute Möglichkeit Kindern Sprachrhythmus zu vermitteln. Während der dritten Einheit baute ich deshalb statt einem Begrüßungslied immer eine Klanggeschichte [siehe Anhang 11.51.] zu Beginn jeder Stunde ein. Das besondere an dieser Geschichte war, dass immer ein Kind aus unserer Gruppe darin die Hauptrolle spielte. Da es den Kindern gut gefiel, biete ich immer wieder Klanggeschichten an.



Abbildung 29

Ab und zu studiere ich gemeinsam mit den Kindern einen Tanz ein. Hier kommt zum rhythmischen Sprechen, bzw. Singen, die Ausführung passender Bewegungen hinzu [siehe Anhang 11.52.].



Abbildung 30

Häufig mache ich mit den Kindern eine Traumreise oder Massagegeschichte. Hierbei wird hauptsächlich das Sprachverständnis gefördert. Zu einer ruhigen Hintergrundmusik lese oder erzähle ich den Kindern eine Geschichte. Sie dürfen es sich dabei gemütlich machen oder bei einer Massagegeschichte ihren Partner mit passenden Bewegungen verwöhnen. Ich finde es manchmal wirklich erstaunlich, welche Auswirkungen eine solche Geschichte haben kann. Selbst die unruhigsten Kinder können sich mit der Zeit entspannen und lauschen meinen Worten und der Musik. Ich glaube, dass auch den Kindern selbst die Wirkung bewusst ist. Vor allem in der kälteren Jahreszeit wünschen sie sich häufig eine solche Geschichte. Sehr geeignet finde ich Geschichten die nach der Entspannungsphase in einen Bewegungsteil durch Wechsel im Musikkhythmus überleiten z.B. „Vom Ei zum Schmetterling“ [siehe Anhang 11.53.]. Hier haben die Entspannung und anschließende Bewegung eine gemeinsame Rahmenhandlung.



Abbildung 31

Ab und zu bringe ich etwas Besonderes mit, z.B. als Einstieg in ein neues Thema. Die entsprechenden Gegenstände liegen dann in der Mitte des Kreises unter einem blauen Tuch verborgen. Dieses Tuch steht für die Kinder immer als Symbol für eine **Überraschung**. So findet auch die Übergabe der

Bilderbücher am Ende einer Einheit oder der Sammelmappen am Ende eines Jahres statt. Jedes Kind weiß, dass man auf das Tuch nicht treten darf, weil sich etwas Zerbrechliches darunter befinden könnte. Obwohl manche Kinder die Spannung kaum ertragen können, wird das Tuch erst gemeinsam gelüftet und die Überraschung zusammen angeschaut.

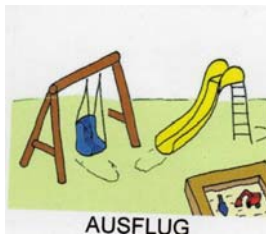


Abbildung 32

Manche Sprachförderstunden finden außerhalb des Kindergartens statt. Solche Stunden werden durch das Bild für „**Ausflug**“ symbolisiert. So eine Stunde fand z.B. zum Thema Einkaufen statt. Nachdem wir den Vorgang des Einkaufens im Kaufladen und an selbst gefertigten Marktständen [siehe

Anhang 11.54] geübt hatten, durften die Kinder zum Einkaufen in ein richtiges Geschäft gehen. Jedes Kind bekam einen eigenen Einkaufszettel und einen Umhängegeldbeutel. Auf dem Einkaufszettel war ein Foto vom benötigten Gegenstand und mit Würfelaugen die entsprechende Anzahl abgebildet. Im Kaufladen des Kindergartens bezahlen die Kinder mit runden Holzscheiben, die jeweils einen Euro symbolisieren. Jeder Gegenstand kostet einen Euro. So können auch jüngere Kinder, die noch keinen Begriff vom Geldwert haben, durch einfaches Abzählen, bezahlen. Um diese gewohnte Form beizubehalten und gleichzeitig jedem Kind selbstständiges Einkaufen zu ermöglichen, bekam jeder fünf Euro in einzelnen Eurostücken in seinen Umhängegeldbeutel. Die Verkäuferin nannte den jeweiligen Preis und ich sagte jedem Kind den nächst höheren Eurowert. Nach einer Weile stieg die Verkäuferin darauf ein und so konnte jedes Kind selbst bezahlen ohne, dass es schon rechnen konnte. Aus den gekauften Lebensmitteln bereiteten wir ein gemeinsames Vesper zu.

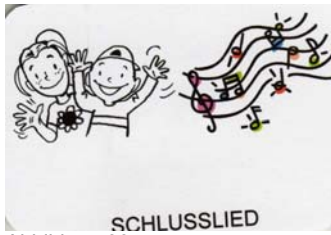


Abbildung 33

Das Schlusslied symbolisiert das Ende und bildet zusammen mit dem bereits ausführlich beschriebenen Begrüßungslied den Rahmen jeder Stunde.

7.2.4. Ablauf einer Beispielstunde zum Thema „Sommer“

Abschließend möchte ich eine ganz aktuelle Stunde, die am 18. Juli 2007 stattfand, vorstellen. An diesem Tag regnete es leider und das Wetter passte überhaupt nicht zu unserem Thema. Ich holte alle Kinder in den einzelnen Gruppen ab und versammelte sie im Gegensatz zu sonstigen Stunden vor der Türe des Nebenraums. Unser Begrüßungslied sangen wir ausnahmsweise im Flur. Anschließend durften sich alle Kinder ein Land aussuchen, in das sie bei diesem „Schmuddelwetter“ gerne fahren würden. Zur Auswahl standen: Portugal, Spanien, Italien, Jugoslawien, Griechenland und die Türkei. [Die Auswahl ergab sich aus einem Liedtext zu dem ich später näheres sagen werde. Deshalb kommt auch noch Jugoslawien vor.]. Jedes Kind musste sich sein Land sehr gut merken. Dann durften alle das Nebenzimmer betreten, indem ein großes Paddelboot stand und darin Platz nehmen. Zu dem Lied „Paule Puhmanns Paddelboot“ (Fredrik Vahle) fuhren wir in Gedanken „um die halbe Welt“. Die meisten Kinder konnten sich tatsächlich sehr gut in die Situation hineinversetzen und paddelten mit den Armen, dass sie noch schneller voran kamen oder ließen ihre Hand aus dem Boot hängen, als würde das Boot tatsächlich im kühlen Wasser schwimmen und nicht auf dem Fußboden unbeweglich stehen bleiben. In jeder Strophe wird ein Land beschrieben und das jeweilige Kind durfte aussteigen und sich einen Platz im bereitgestellten Stuhlkreis suchen. Während die anderen noch weiter paddelten klebten die Kinder, die bereits ausgestiegen waren selbstständig ihre „Smilies“ in die Anwesenheitsliste und setzten sich wieder. An der Magnettafel hatte ich im Voraus schon den Ablaufplan aufgehängt. Als alle Kinder im Kreis Platz genommen hatten, sangen wir das Spiellied „Ich habe eine Maus gesehen, die wollt auf Weltraumreise gehen“. Dieses Lied kannten die Kinder und hatten sich beim letzten Mal gewünscht, dass wir es diese Stunde nochmals singen, so dass alle Kinder die Maus spielen durften. Für jede Strophe des Liedes gab es von mir angefertigte Bildkärtchen, die ich an der Magnettafel aufhängte. Für das Spiel selbst bekam das Kind, das die Maus spielte einen kleinen Koffer in die Hand und die anderen Kinder durften sich die Gegenstände nehmen, die die Maus für ihre Weltraumreise braucht. Gemeinsam

sangen wir das Lied und die Maus bekam bei jeder Strophe einen der benötigten Gegenstände in ihren Koffer.

Nach diesem Spiellied erarbeiteten wir gemeinsam das Gedicht „Sommer“ (Ilse Kleberger). In einem ersten Schritt las ich den Kindern das Gedicht vor. Dazu hatte ich in eine PowerPoint Präsentation gestaltet, in der jeder Vers durch passende Bilder dargestellt wurde. Die Kinder durften sich die Bilder auf meinem Laptop anschauen, den ich vor der Magnetwand auf ein kleines Tischchen gestellt hatte, während ich das Gedicht vorlas.

In jeder Strophe dieses Gedichts geht es um einen Sinnesbereich. Die erste Strophe beginnt mit der Frage: „Weißt du, wie der Sommer riecht?“. Die zweite Strophe fragt: „Weißt du, wie der Sommer schmeckt?“ und in der dritten Strophe wird die Frage gestellt: „Weißt du wie der Sommer klingt?“.

Nach diesem ersten Durchgang gingen wir die erste Strophe, die heute als Schwerpunkt behandelt werden sollte, nochmals schrittweise durch. Ich hatte alle Dinge, die genannt wurden mitgebracht. Die Kinder durften an allem riechen, um sich tatsächlich eine Vorstellung machen zu können und versuchen ihren Geruchseindruck zu beschreiben. Die nasse Badehose riecht z.B. nach Gummi, nach See, ein bisschen nach Hallenbad, aber auch nach Sonnencreme.

Nachdem wir alle Gegenstände besprochen hatten gestalteten wir gemeinsam ein Plakat. Dazu hatte ich auf einen großen Tonpapierbogen die Bezeichnungen der verschiedenen Dinge in Großbuchstaben geklebt. Alles zusammen ergab den Strophentext. Das Plakat wurde in die Kreismitte gelegt und drum herum Fotos von den Gegenständen. Ich fing an, das Gedicht langsam vorzulesen und reihum durften alle Kinder die Fotos zu den entsprechenden Bezeichnungen kleben. Die Kinder klebten alle ihre Bilder an die richtige Stelle, ohne dass ich auf die einzelnen Wörter zeigte. Das deutet daraufhin, dass ihnen bereits die Leserichtung von links nach rechts und von oben nach unten bewusst ist. Nur ein Junge klebte sein Bild nicht unter den Text, sondern genau auf das Wort. Für ihn haben Buchstaben noch keine Bedeutung. Als unser Plakat fertig war „lasen“ die Kinder gemeinsam den Text vor. Die einzelnen Bilder dienten dabei als Orientierungshilfe. Oder wie es ein Kind ausdrückte: „Das ist der Erwachsenentext [es zeigte auf den geschriebenen Text] und das [die Bilder] ist der Kindertext.“

Auf Wunsch der Gruppe fuhren wir wieder in unserem Paddelboot zurück nach A. in den Kindergarten. Dieses Mal ging es genau anders herum. Immer das Kind, dessen Land genannt wurde durfte in das Boot einsteigen. Nach der Bootsfahrt bestanden die

Kinder darauf, dass wir unser Abschiedslied, genau wie das Begrüßungslied, wieder vor der Türe sangen.

8. Integration der Sprachförderung in den Kindergartenalltag – im Sinne der Ganzheitlichkeit

„Die Orientierung an realen Handlungssituationen und am Alltag des Menschen mit Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation ist die Grundlage für das gemeinsame Handeln zwischen ihm und dem Therapeuten“ (FÜSSENICH 2003.In: LEONHARDT/ WEMBER, S.427). Der Alltag von Julia spielt sich zu einem großen Teil im Kindergarten ab. Deshalb sehe ich einen wichtigen Baustein der ganzheitlichen Förderung, nach sprachfördernden Anlässen im Kindergartenalltag zu suchen.

8.1. Kooperation und Zusammenarbeit im Team als wichtige Voraussetzung

Eine wichtige Voraussetzung dafür, ist eine intensive Kooperation mit den Erzieherinnen. Außerdem muss die Person, die die Sprachförderung durchführt, mit den alltäglichen Abläufen im Kindergarten vertraut sein. Ich nehme deshalb in regelmäßigen Abständen an Mitarbeitersitzungen der Erzieherinnen teil. Wir tauschen uns über die einzelnen Kinder aus, stellen gemeinsam Förderziele und –pläne auf und ich informiere über die Inhalte der wöchentlich stattfindenden Sprachförderung. Es gibt aber auch Treffen, bei denen spezielle Bereiche der Sprachförderung thematisiert werden, z.B. Auswahl von Beobachtungsinstrumentarien. Die Beobachtung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Sprachförderung. Bei diesen Terminen stellte ich verschiedene Verfahren, die ich im Rahmen meines Studiums kennen gelernt hatte kurz vor. Die Kindergartenleiterin brachte ihrerseits Verfahren ein, die von den Fachberatungen des Landkreises empfohlen wurden. Momentan werden sehr viele Sprachbeobachtungsverfahren angeboten. Bei vielen stellt sich das Problem, dass sie nur durch Ankreuzen zu beantworten sind. Mit einem Kreuz müssen zum Teil ganz verschiedene Bereiche beantwortet werden, was überhaupt nicht möglich ist. Außerdem besteht die Gefahr, dass man unreflektiert seine Kreuzchen setzt. Andere Verfahren müssen völlig frei beantwortet werden, was im Praxisalltag zeittechnisch überhaupt nicht möglich ist. Wir einigten uns auf ein bis zwei Verfahren für jeden Entwicklungsbereich des Kindes, mit denen in der Einrichtung gearbeitet wird. Dabei wurde unterschieden zwischen Verfahren die bei jedem Kind durchgeführt werden z. B. die „Grenzsteine der Entwicklung“ (MICHAELIS/ NIEMANN 1999) für jedes Lebensjahr, der Motoriktest „MOT“ in modifizierter Fassung für alle Fünf- und

Sechsjährigen und die „Eingangsdiagnostik“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2005) zu Beginn und am Ende des letzten Kindergartenjahres. Darüber hinaus gibt es Verfahren, die bei Auffälligkeiten in bestimmten Bereichen eingesetzt werden. Es gibt z.B. ein Kind, das sehr stark entwicklungsverzögert ist. Bei ihm wurde die Entwicklungstabelle nach BELLERS (⁵2005) angewandt. Es stellte sich sehr schnell heraus, dass der Protokollbogen im Original wenig praxistauglich ist. Die Erzieherin müsste jeden Beobachtungspunkt aus einem Arbeitsheft in eine Tabelle handschriftlich übertragen. Deshalb fertigte ich zusammen mit einer Erzieherin einen Auswertungsbogen an, bei dem jetzt nur noch angekreuzt werden muss und die Kurzfassung der zu beobachtenden Punkte direkt daneben steht [siehe Anhang 11.34.]. Bei den Tests und Verfahren versuchen wir eine kindgerechte Durchführung anzustreben. Im Moment arbeiten wir an einer Umsetzung der „Grenzsteine der Entwicklung“, als Geburtstagspiel.

Neben den Mitarbeitersitzungen stehen wir in ständigem Austausch über aktuelle Themen und Probleme. Bei Bedarf werden zusätzliche Gespräche z.B. über ein einzelnes Kind vereinbart. Außerhalb der Kindergartenzeit nehmen die Erzieherinnen regelmäßig an Fortbildungen teil. In den zwei Jahren war ich ebenfalls bei fünf Veranstaltungen dabei, um die gleichen Informationen, wie das restliche Team zu bekommen.

Neben der Schaffung gemeinsamer Grundlagen ist auch der regelmäßige Austausch der verschiedenen Meinungen zum Thema Sprache, bzw. Sprachförderung sehr wichtig. Man kann nicht voraussetzen, dass innerhalb eines Teams jeder die gleiche Ansicht vertritt. Es kommt z.B. immer wieder zur Diskussion über den Einsatz von Schrift im Kindergarten. Die meisten stehen dem Thema positiv gegenüber, Kindern erste Erfahrungen mit Buchstaben und Schrift zu ermöglichen. Andere sehen dies kritisch und befürchten einen Rückfall zur Vorschulerziehung der 70er Jahre und lehnen diese Form der sprachlichen Bildung ab.

8.2. Sprachfördernde Anlässe im Alltag schaffen und aufgreifen

Um Sprachfördernde Anlässe im Alltag schaffen und aufgreifen zu können muss zunächst eine sprachfreundliche Umgebung geschaffen werden. Die Inhalte der kindlichen Sprachproduktion müssen ernst genommen werden und beim Erwachsenen Interesse auslösen.

Eine gute Möglichkeit sich darüber Gedanken zu machen finde ich die „Fragen als Denkanstöße“, die im Orientierungsplan (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006b, S. 95f.) im Anschluss an das Entwicklungsfeld „Sprache“ formuliert wurden.

Eine Auswahl dieser Fragen werde ich im Folgenden als Raster verwenden, um verschiedene sprachfördernde Anlässe im Kindergarten A. vorzustellen.

- „Wie werden die Kinder begrüßt?“

Jedes Kind, das morgens in den Kindergarten kommt wird per Handschlag begrüßt. Dabei begibt sich die Erzieherin auf gleiche Höhe mit dem Kind und nimmt mit ihm Blickkontakt auf. Je nach Bedürfnis hat das Kind die Gelegenheit von Erlebnissen oder den momentanen Gefühlen zu berichten.

- „Wann wird jedem Kind Gelegenheit gegeben, von sich zu erzählen?“

Jeder Morgen wird um 8.30 Uhr mit einem gemeinsamen Gesprächskreis begonnen. Die Kinder haben hier die Möglichkeit ihrer Gruppe von Erlebnissen zu erzählen. Manche Kinder bringen dafür extra etwas mit, um es den anderen zu zeigen. Anschließend dürfen die Kinder Wünsche äußern, wie sie den Tag gestalten wollen oder die Erzieherinnen machen Vorschläge für verschiedene Projekte. Auch außerhalb dieses Gesprächskreises ergeben sich vielfältige Möglichkeiten im Tagesablauf oder in den jeweiligen Kleingruppen.

- „Wie wird auf Erzählungen der Kinder reagiert?“

Auch wenn die Gruppen momentan voll besetzt sind, versuchen die Erzieherinnen sich Zeit zu nehmen, wenn ein Kind etwas erzählen möchte. Diese Frage war auch schon Thema einer der angesprochenen Mitarbeitersitzungen. Dabei stellte sich heraus, dass eigentlich jeder die theoretischen Grundlagen über sprachförderliches Verhalten hat. Bei der Eigenbeobachtung fiel auf, dass es zum Teil an der Umsetzung mangelt. In Zukunft achtet jeder gezielt darauf, verschiedene Modellierungstechniken und mehr offenere Fragen in den Dialog mit dem Kind einzubauen, da es häufig vorkommt, dass man dem Kind durch Entscheidungsfragen die Chance nimmt, mit mehr als „Ja“ oder „Nein“ zu antworten.

Manche Kinder können sehr ausdauernd erzählen. Bei ihnen ist es manchmal notwendig das Gespräch von Seiten des Erwachsenen zu beenden. Dazu könnte man

die so genannten „open-up-closings“ verwenden, die dem Kind ein baldiges Gesprächsende signalisieren.

- „Welche Gelegenheiten werden geschaffen, Lieder zu singen, kleine Gedichte, Abzählverse, Zungenbrecher etc. zu sprechen?“

Es bieten sich vielfältige Gelegenheiten. Einen festen Platz haben Lieder z.B. in der morgendlichen Gesprächsrunde oder als Abschluss des Kindergarten tags. Hier achten die Erzieherinnen darauf, auch immer wieder Lieder aus meiner Sprachförderung aufzugreifen. Die Kinder aus den Sprachgruppen sind stolz darauf den Anderen etwas vorstellen zu dürfen.

Vor dem Vesper wünschen sich alle Kinder mit einem kurzen Reim einen guten Appetit. Die Geburtstagsfeiern haben immer ein Jahr lang das gleiche „Lieder- und Gedichte-Programm“. An diesen Tagen wird sehr viel gesungen. Durch das ständige Wiederholen lernen die Kinder die Lieder auswendig.

Da der Kindergarten, der einzige in der kleinen Gemeinde ist, gestalten die Kinder auch bei verschiedenen Veranstaltungen das Rahmenprogramm, z.B.

Seniorenachmittag, Erntedankfest, Vereinsfeste, etc. Um allen Kindern die Möglichkeit einer Teilnahme zu geben, geschieht dies auch meistens mit Liedern oder Versen, die gemeinsam dargebracht werden. Außerdem finden ab und zu Singkreise mit Eltern statt, in denen die Kinder eine thematische Auswahl von Liedern vorsingen.

- „Wie werden die Kinder angeregt, Geschichten in kleine Rollenspiele, Bilder, Musik umzusetzen.“

Dazu ergeben sich auf natürliche Art und Weise vielfältige Gelegenheiten in den verschiedenen Themenecken (z.B. Puppenecke) des Kindergartens. Es werden aber auch von den Erzieherinnen gezielte Angebote gemacht. Diese Angebote werden im morgendlichen Besprechungskreis vorgeschlagen und die Kinder können sich je nach Interesse bei der entsprechenden Erzieherin melden. Im Nebenraum steht ein Kasperle-Theater, das ebenfalls vielfältige Möglichkeiten bietet. Immer wieder gibt es thematische Angebote, aus denen sich Rollenspiele entwickeln. Im Herbst baute ich z.B. zum Bilderbuch „Frederick“ mit den Kindern eine Landschaft auf, die über mehrere Wochen zum Spielen einlud. Wenn sich in den Sprachgruppen Rollenspiele ergeben, führen wir sie zum Teil auch in der Großgruppe auf. Diese Aufführungen stärken das Selbstbewusstsein der Kinder mit eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten.

- „Wo finden Kinder Anregungen, mit denen sie sich die Lautwerte der Buchstaben bzw. die Zeichen für bestimmte Laute erschließen können?“

Im Gruppenraum hängt eine Anlauttabelle als großes Plakat (modifiziert nach CRÄMER/ FÜSSENICH/ SCHUMANN (1996) [siehe Anhang 11.8.] und im Regal der Schreibecke liegen kleine Anlauttabellen, die von den Kindern am Tisch benutzt werden können. Ich führte die Anlauttabelle letztes Jahr in der Sprachgruppe ein. In letzter Zeit gab es keine gezielten Angebote dazu. Plötzlich entdeckte ein Kind, dass die Buchstaben seines Namens suchte, dass „die Bilder vorne immer gleich anfangen, wie der Buchstaben daneben“. Daraus entwickelte sich bei den Kindern die Idee, Geheimbotschaften zu verfassen. Sie schrieben nicht mehr ihren Namen auf, sondern malten für jeden Buchstaben ein Bild aus der Anlauttabelle ab [siehe Anhang 11.8.].

- „Wie werden die Kinder angeregt, etwas zu dokumentieren (z.B. kleine Versuchsanordnungen, Bauanleitungen und –pläne) oder sich Merktzettel zu erstellen?“

In einem Gruppenraum stehen Werkbänke, an denen die Kinder verschiedene Dinge herstellen. An der Wand dahinter befinden sich Abbildungen von Werkzeugen und Bauanleitungen zu verschiedenen Objekten. Im Rahmen dessen kam ein Kind auf die Idee selbst eine Bauanleitung zum Falten eines Fliegers herzustellen. Es faltete für jeden Schritt einen neuen Flieger und klebte alle auf ein großes Plakat. Anschließend musste die Erzieherin auf jeden Flieger eine Zahl (Nummer) schreiben [siehe Anhang 11.56.].

Alle vierzehn Tage darf eine Gruppe Kinder etwas kochen. Im Voraus erstellen die Kinder ein Plakat, auf dem die einzelnen Arbeitsschritte dargestellt werden. Ihnen stehen dazu „Kochkarten“, auf denen verschiedene Lebensmittel und Küchengeräte abgebildet sind, zur Verfügung. Die aufgeklebten Karten werden durch eigene Zeichnungen ergänzt. Da die Plakate nach dem Kochen leider wieder auseinander genommen werden, um die Kochkarten wieder verwenden zu können, haben wir im Team beschlossen, ab nächstem Kindergartenjahr ein Kochbuch mit diesen Werken anzulegen. Jedes Kinderplakat wird nach dem Kochen mit dem Computer abgeschrieben/ -gezeichnet, auf DIN A4 verkleinert und laminiert. Anschließend können alle Bilderrezepte in einem Kochbuch gesammelt werden.

- „Wodurch werden die Kinder angeregt, Briefe und Merktzettel zu „schreiben“ (malen, diktieren, kritzeln, Buchstaben schreiben)?“

Es gibt im Kindergarten eine Schreibecke, in der die Kinder vielfältige Anregungen rund um das Thema Buchstaben, Schrift und Schreiben bekommen. In einem Regal gibt es verschiedene Sorten von Papier und Heften in unterschiedlichen Größen, verschiedene Stifte und Farben (z.B. Buntstifte, Wachskreiden, Filzstifte, Bleistifte, Wasserfarben,...) Aber auch ganz besondere Schreibwerkzeuge z.B. eine Feder und Tinte [siehe Anhang 11.57.] und Buchstabenstempel, die aus Holzklötzchen und Moosgummi hergestellt sind [siehe Anhang 11.15.]. Dazu passend gibt es Holzbuchstaben, mit denen z.B. Namen gelegt werden können.

Das momentane Hauptinteresse der Kinder liegt aber auf zwei alten Schreibmaschinen, die seit kurzem an einem Tisch in der Schreibecke stehen. Anfangs schrieben die Kinder ihre Namen oder andere bekannte Wörter. Zurzeit werden gerade „Geschäftsbrieфе“ verfasst. Beim Geschäftsbrief schreiben geht es nicht darum „richtige“ Wörter zu schreiben, sondern so schnell, wie eine Sekretärin zu tippen. Anschließend wird der Brief gefaltet, adressiert, frankiert und in den Briefkasten der Schreibecke geworfen [siehe Anhang 11.58.]. Zwischendrin muss man noch kurz einen Anruf oder ähnliches beantworten. Neben der beschriebenen „Standardausrüstung“ in der Schreibecke gibt es, je nach Bedarf, wechselnde Materialien, z.B. Briefumschläge, Briefmarken und Adressbücher oder Stempel, die bereitgestellt werden.

Mit diesen Beispielen wollte ich einige Möglichkeiten nennen, bei denen sich sprachfördernde Anlässe im Alltag des Kindergartens schaffen lassen oder Situationen in denen Ideen der Kinder aufgegriffen werden.

Hier noch eine kurze Gesprächssequenz, die deutlich macht, wie unterschiedlich Kinder an Themen herangehen:

Kind 1 zu Kind 2: „Ich such mir die Briefmarke mit dem Kamel für den Brief an meine Tante, weil sie schon mal auf einem Kamel geritten ist. Dann kannst du für deine Mama die Autobriefmarke nehmen, weil sie dich jeden Tag mit dem Auto bringt.“

Kind 3: „So geht das nicht, ihr müsst auf die Zahlen schauen. Ein kleiner Brief braucht eine Marke mit 5 – 5. Das Bild ist egal!“

Es gibt natürlich noch viel mehr Anlässe in dieser Art. Wichtig ist einfach, dass man dem Thema Sprachförderung offen gegenüber steht und sich darüber informiert, um Situationen erkennen und umsetzen zu können.

8.3. „Spuren hinterlassen“

Sehr wichtig finde ich aber auch, für die Kinder aus den Sprachgruppen, dass dortige Themen, „Spuren in ihren Stammgruppen hinterlassen.“ Einige Beispiele habe ich bereits genannt. Das Singen von Liedern oder auch das Aufführen eines Rollenspiels. Diese Aktionsformen sind aber flüchtig und lassen sich schlecht dokumentieren. Kinder sind stolz darauf und es stärkt ihr Selbstbewusstsein, wenn sie „bleibende Spuren hinterlassen“ können.

So haben z.B. Julias neu gelernte Buchstaben und Lautgebärden einen festen Platz in ihrer Gruppe. Dazu hängt ein Plakat an der Wand, an dem die zwei neusten Buchstaben und Lautgebärden mit Magneten befestigt werden [siehe Anhang 11.19.]. Julia darf sie bei einem Gesprächskreis der Gruppe vormachen und die Erzieherin liest die passende Buchstabengeschichte dazu. Die Kinder können immer wieder auf das Plakat schauen.

Ein anderes Beispiel ergab sich aus einem Reim, [siehe Anhang 11.59.] den ich in der Sprachgruppe mit den Kindern lernte. In jeder Strophe kommt eine andersfarbige Maus vor, die ich als extra Figur hatte. Eine Erzieherin griff diesen Reim auf und lernte ihn mit der gesamten Gruppe. Am Schluss steckte sie alle Mäuse in eine Sichthülle, die sie auf einen Schrank legte. Ein Kind meinte, sie muss die Hülle gut zumachen, sonst laufen die Mäuse weg. Nach Kindergartenschluss nahm sie die Mäuse und klebte sie zwischen die Blumen auf den Geburtstagskalender [siehe Anhang 11.59.], der über dem Schrank hängt. Die Kinder bemerkten am nächsten Tag sofort, dass die Mäuse aus der Sichthülle zum Kalender „gekrabbelt“ waren und wollten unbedingt, dass die dort bleiben.

Auch Julias Hexenfiguren haben im Gruppenraum einen Platz gefunden. Julia darf jeden neuen Hexenspruch, den sie in der Einzelförderung gelernt hat, in der Gruppe einführen. Durch die dazugehörigen Geschichten erfuhren die Kinder, dass die Hexen am liebsten bei ihrem Lindenbaum sind und überlegten sich, wo man die Figuren unterbringen könnte. Einen Lindenbaum gibt es im Kindergarten nicht und draußen würden die Hexenfiguren auch nass werden. „Mirakula“ fand einen Platz im Gummibaum und „Mira“ wurde an einen Zweig mit wunderschönen Blüten gehängt [siehe Anhang 11.30.]. Die Figuren erinnern die Kinder immer wieder an die Hexengeschichten und geben ihnen Anlass, sich eigene Geschichten zu überlegen. So eine Situation ergab sich einmal, als ich zufällig durch den Garten lief. Julia spielte mit einem anderen Mädchen „Hexe“. Sie ritten auf ihren Besen durch den Garten. Als sie mich sahen, erzählten sie mir von ihrem Spiel und waren bereit mir ein Geheimnis zu

verraten. Ich durfte in ihr Hexenhaus mitkommen und sie zeigten mir, ihre Hexensprüche, die sie auf den Boden geschrieben hatten [siehe Anhang 11.32.]. Eine der beiden forderte mich auf, die Sprüche laut vorzulesen. Ich versuchte mich heraus zu reden, indem ich sagte, ich könne die Sprüche ja gar nicht lesen, weil sie doch geheim sind. Dieses Argument ließen sie nicht gelten. Ich las die „Wörter“ so vor, wie sie da standen. Triumphierend bemerkten die beiden, dass ich ja gar nicht zaubern kann, weil ich überhaupt nicht versteh, was da steht. Sie verrieten mir auch nicht, welcher Inhalt sich in den geheimen Sprüchen verbarg.

8.4. Verknüpfung von Projekten des Kindergartens und Sprachförderung

Immer wieder versuche ich, wie bereits beschrieben, aktuelle Themen des Kindergartens auch in der Sprachförderung aufzugreifen. Das folgende Beispiel „Zuckerprojekt“ ergab sich aus der Projektarbeit des Kindergartens. Der aktuelle Anlass war im Mai die Aufnahme eines Kindes mit Diabetes. Die anderen Kinder interessierten sich für dieses Thema und überlegten sich beim Vesper immer, was dieser Junge essen oder nicht essen durfte. Gemeinsam mit den Erzieherinnen gestaltete ich zwei Wochen lang ein Projekt rund um das Thema Zucker. So fanden auch die Sprachgruppen innerhalb der normalen Gruppenräume statt und wurden für alle Kinder geöffnet. In einem ersten Schritt baten wir die Eltern verschiedene Zuckersorten zu sammeln. Insgesamt kamen wir auf 10 verschiedene Zuckersorten [siehe Anhang 11.60.]. Gemeinsam mit den Kindern versuchte ich die verschiedenen Konsistenzen und das Aussehen zu beschreiben. Danach beschäftigten wir uns mit der Entstehung des Zuckers. Dazu brachte ich den Kindern Farbfolien mit, die sie auf einem Tageslichtprojektor schrittweise anschauen und beschreiben durften. Die Entstehung des Zuckers wurde in den folgenden Tagen mit der Geschichte, um die Entdeckung des Zuckerwürfels ergänzt. Passend zur Geschichte stand konkretes Anschauungsmaterial zur Verfügung, damit der Verstehensprozess des Gehörten visuell unterstützt werden konnte.

Anschließend schnitten die Kinder aus Werbeprospekten Lebensmittel aus und klebten sie auf drei verschiedene Plakate. Auf das rote Plakat, kamen alle süßen Lebensmittel, die Zucker enthalten. Auf das grüne Plakat wurden alle ohne Zucker geklebt. In die Mitte hängten wir ein Plakat, auf dem Lebensmittel abgebildet waren, die „versteckten

Zucker“ enthielten. Beim „versteckten Zucker“ handelt es sich um Stärke, die für Diabetiker ebenfalls gefährlich werden kann. Da dieser Umstand den Kindern nicht so schnell einleuchtete, durften die kleinen „Zuckerforscher“ sich in einem nächsten Schritt auf die Suche nach „verstecktem Zucker begeben. Dazu erklärte ich ihnen die Funktion einer Jodtinktur, die sich beim Kontakt mit stärkehaltigen Lebensmitteln schwarz färbt. Mit der Jodlösung untersuchten die Kinder verschiedene Dinge, die sie normalerweise zum Vesper mitbringen oder die an den Kochtagen im Kindergarten verwendet wurden. Abschließend durfte jedes Kind Zucker unter dem Mikroskop anschauen.

Dieses Beispiel steht für eine etwas ungewöhnliche Form der Sprachförderung. Aber ich finde, es eine sehr gelungene Umsetzung der vom Orientierungsplan verlangten Projektarbeit und gleichzeitig eine ideale Verknüpfung von Handlung und Sprache, wie sie in einer ganzheitlichen Sprachförderung erwartet wird. Es zeigte sich, welche Möglichkeiten des projekthaften Arbeitens sich bereits bei Kindergartenkindern bieten. (Wenn man bedenkt, dass Jodversuche oder Mikroskopieren erst Stoff der Sekundarstufe sind). Durch das spannende Thema, das die momentanen Interessen der Kinder aufgriff, wurden sie in vielfältiger Weise dazu angeregt, sich sprachlich zu äußern. Sie mussten ihre Eindrücke beschreiben (z.B. beim Blick ins Mikroskop, da die Umstehenden wissen wollten, was man gerade sieht), Anweisungen in Handlung umsetzen (z.B. beim Jodversuch), Hypothesen äußern (z.B. welche Lebensmittel enthalten Stärke?), Informationen weitergeben und Teilschritte miteinander planen.

9. Fazit

Mit dieser wissenschaftlichen Hausarbeit versuchte ich einen Abriss einer zweijährigen Förderung eines Mädchens mit phonologischen Störungen zu geben. Als ich das Förderkind Julia kennen lernte beherrschte sie lediglich eine Art Vokalsprache mit wenigen Konsonanten. Bis heute hat sich ihre Aussprache soweit verbessert, dass sie sich auch fremden Personen gegenüber verständlich machen kann. Der phonologische Prozess der Öffnung, von dem die Aussprache lange Zeit beeinträchtigt war, tritt nur noch selten auf. Größere Probleme zeigen sich nur noch bei der Bildung des Lautes [□], den sie noch in keiner Position durchweg korrekt bildet. Nur in Situationen, die sehr stark emotional beeinflusst werden, tauchen frühere phonologische Prozesse auf. Als ich mit Julias Förderung begann, war das Thema Sprachförderung für mich noch ziemliches Neuland, da ich gerade am Beginn meines Hauptstudiums stand. Ich stellte mich der schwierigen Situation und hatte gleichzeitig die Chance mein neu gelerntes Theoriewissen praktisch zu erproben und zu reflektieren.

Von Anfang an verstand ich Sprachförderung nicht als isoliertes Training, sondern versuchte sie ganzheitlich orientiert immer in eine Handlung zu verpacken.

Im Kapitel 4 stellte ich die Bausteine einer ganzheitlichen Sprachförderung vor. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ich wählte die Bausteine, die mir für meine eigene Arbeit besonders wichtig erschienen. Sicherlich findet jemand anders einen weiteren Baustein als unerlässlich. Deshalb muss eine ganzheitliche Sprachförderung immer Bestandteil einer Gesamtkonzeption sein und kann nur im Team erarbeitet werden. „Ganzheitliche Sprachförderung“ ist kein festgeschriebenes Konzept oder Programm und kann deshalb von Team zu Team, von Einrichtung zu Einrichtung aus anderen Bausteinen zusammengesetzt werden.

Dies entspricht auch neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen. Anstelle der früheren Übungstherapie tritt jetzt eine handlungsorientierte „Interaktionstherapie“ mit dem Kind. Die Interessen und Impulse des Kindes werden idealerweise aufgegriffen und mit den Therapiezielen des Pädagogen verbunden. Selbstredend ist für diese Therapieform ein hohes Maß an Flexibilität nötig. Im Gegenzug hat die Therapie eine kindgerechtere Form angenommen. Durch die Beachtung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes profitiert das Kind in seiner Gesamtentwicklung von der Therapie. Während früher stärker symptomorientiert gearbeitet wurde, orientiert sich die heutige Förderung eher an sprachwissenschaftlichen Grundlagen und Spracherwerbsprozessen (vgl.

FÜSSENICH 2003. In: LEONHARDT/ WEMBER, S. 439). Der Blick ist stets auf das gesamte

Kind gerichtet. Das bedeutet z.B. dass nicht die korrekte, saubere Bildung eines Lautes das primär angesteuerte Therapieziel ist, sondern die Herstellung der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes. Zwischenstufen werden nicht mehr als fehlerhaft betrachtet, sondern sind ein Anzeichen, dass ein fehlerhafter Prozess langsam überwunden wird. Primäres Ziel bei der pädagogischen Förderung ist die Erweiterung der Fähigkeiten, die den Spracherwerb und –gebrauch bedingen. Dazu gehören Fähigkeiten im Bereich der Sensorik, Motorik, Kognition, Emotion und Soziabilität. Darauf aufbauend können die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden. Das führt zu einer Erweiterung der sozialen Fähigkeiten und bedingt letztendlich den Prozess der Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsbildung.

Sehr interessant bei der Betrachtung der Spracherwerbsprozesse finde ich die Bedeutung der sozialemotionalen Entwicklung für den Spracherwerb. Zwischen Emotion und Sprache besteht ein sehr kompliziertes Beziehungsgeflecht.

Untersuchungen haben ergeben, dass Kinder, die nicht hinreichend mitmenschliche Zuwendung erfahren haben, in ihrer Entwicklung zurückbleiben. Manche Sprachwissenschaftler gehen sogar davon aus, dass die Spiegelung von Emotionen der wesentliche Organisator der kommunikativ-sprachlichen Bildung ist. Denn Sprechen heißt, in Beziehung zu anderen Menschen zu treten und sich aktiv der Umwelt zuzuwenden. Durch Sprechen und Sprache äußert, erkennt und verarbeitet das Kind seine Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen. Für das Kind ist es wichtig zu erfahren, dass es seine Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken kann und darf, aber auch dass es mit Hilfe der Sprache lernt, mit seinen Gefühlen umzugehen, sie zu verarbeiten und sich in sein soziales Umfeld einzuordnen. Das Kind macht Erfahrungen, die von seinen Bezugspersonen sprachlich begleitet werden. Auf diese Art und Weise wird der sprachliche Ausdruck mit Emotion verbunden. Das heißt auch, dass ein angemessenes und promptes, kontingentes Reagieren der Bezugspersonen im Kind die Erfahrung fördert, durch seine Signale etwas bewirken zu können.

Genau hier lässt sich meiner Meinung nach die Hauptursache, warum Julia erst so spät sprechen gelernt hat finden. Ihre Mutter beschäftigt sich viel zu wenig direkt mit ihr. Sie bietet ihrer Tochter alle möglichen Freizeitaktivitäten und probiert alle möglichen Therapien, bis es ihr persönlich zu anstrengend wird. Dafür nimmt sie auch häufiges Fahren in die umliegenden Städte in Kauf. Aber sie beschäftigt sich nicht alleine mit Julia. Wenn die beiden „frei“ hätten, sind Kinder aus der Verwandt- oder Nachbarschaft oder das Tageskind im Haus. Will Julia etwas sagen, unterbricht die

Mutter sie häufig oder beendet den angefangenen Satz für sie. Die Mutter selbst, spricht häufig „ohne Punkt und Komma“ in einem sehr raschen Tempo, dass es allen Gesprächspartnern schwer fällt zu Wort zu kommen. Julia hat überhaupt keine Chance, mit ihrer Mutter zu kommunizieren oder sich am Sprachvorbild ihrer Mutter zu orientieren. Die Mutter sucht lieber organische Ursachen, die aber nicht vorliegen. Sie sieht nicht ein, dass möglicherweise ihr Verhalten ursächlich schuld ist und sieht deshalb keine Notwendigkeit, ihr Verhalten zu überprüfen oder Vorschläge anzunehmen.

Über die Ursachen von phonologischen Störungen, wie sie bei Julia auftreten, liegen bisher keine gesicherten Forschungsergebnisse vor. Nach Grimm könnten Störungen der Sprachentwicklung allgemein auch eine Rolle bei der Entstehung von phonologischen Störungen spiegeln. Dies würde meine Hypothese zur Ursache von Julias Sprachstörung bestätigen. Zusätzlich spricht dafür, dass sie durch eine Sprachförderung, bei der gleichzeitig immer ihre emotionale Entwicklung mitbeachtet wurde, große Fortschritte gemacht hat.

Sie selbst brachte die Bedeutung mit ihrer Aussage: „Seit wir im Zoo waren weiß ich das!“ am besten zum Ausdruck. Julia machte bei Förderstunden, wie z.B. diesem Ausflug in den Zoo, erstmals die Erfahrung, dass ein Erwachsener sich nur Zeit für sie nimmt. Dies hatte auch große Auswirkungen auf ihre sprachlichen Leistungen.

Die emotionale Förderung hat deshalb in meiner Arbeit einen sehr hohen Stellenwert. Es beginnt damit, Kindern nicht das Gefühl zu geben die Förderung, die sie benötigen sei etwas Negatives. Das kann z.B. sehr leicht passieren, wenn jemand Fremdes von außen in die Einrichtung kommt, die Kinder immer aus Spielhandlungen herausgerissen werden, um ihnen in einem Extraraum das „Förderspiel“ zu bieten.

Deshalb ist es mir sehr wichtig mit den Erzieherinnen im Team zusammenzuarbeiten. Nur so kann ich aktuelle Themen, die die Kinder momentan beschäftigen, als Rahmen für die Sprachförderung verwenden und ihnen eine handlungsorientierte „Interaktionstherapie“ anbieten. Dazu gehörte auch, dass ich mich neben der Förderung intensiv mit der Arbeitsweise im Regelkindergarten auseinandersetzte. Ein aktuelles Thema stellt hierbei der Orientierungsplan. Gemeinsam mit den Erzieherinnen arbeite ich an seiner Umsetzung in dieser Einrichtung. Dabei profitiere ich vom Erfahrungswissen der Erzieherinnen und kann gleichzeitig durch mein fachliches Wissen Impulse zum Thema Sprache und Sprachförderung geben.

Neben der emotionalen Förderung spielt auch die Verknüpfung von sprachlicher und motorischer Förderung eine wesentliche Rolle in meiner Vorstellung einer ganzheitlichen Sprachförderung.

Verbunden mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Bedeutung der Motorik für die Sprachentwicklung müsste der Ansatz einer integrierten Bewegungs- und Sprachförderung verknüpft in dem Konzept der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes viel häufiger in der Praxis zu finden sein.

Zwischen der Bewegung und der Sprache besteht ein sehr enger Zusammenhang.

Ohne Bewegung kann Sprache gar nicht stattfinden. Sichtbar wird dies z.B. in der Sprechmotorik oder in der Gestik und Mimik, wenn wir etwas Ausdruck bringen wollen.

Aber auch in den unsichtbaren Regionen des Gehirns finden zahlreiche motorische Abläufe statt, bis Lautsprache entstehen kann. Vor den sprachlichen benötigen wir unter anderem die motorischen Areale. Um sprachliche Informationen weiterzugeben, werden wiederum motorische Areale innerviert. Das Wissen über diesen engen Zusammenhang sollte als Hintergrund für jede Therapieplanung dienen. Es spricht eindeutig für den Vorteil einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung.

Die sensomotorischen Erfahrungen, mit denen sich das Kind seine Lebenswelt handelnd aneignet und die vorsprachlichen kommunikativen Erfahrungen, die es gemeinsam mit seinen Bezugspersonen macht, bilden die Basis des Spracherwerbs.

Die Bedeutung einer Handlung wird zunächst über Bewegung und Berührung kommuniziert, bevor Sprache zielgerichtet eingesetzt werden kann. Sprachentwicklung ist folglich das Ergebnis der erfolgreichen Interaktion zwischen dem Kind und der Umwelt, bei der die Motorik wiederum eine entscheidende Rolle spielt.

Die viel versprechendsten Ansätze einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung findet man in der Psychomotorik. Dies liegt sicherlich daran, dass die Psychomotorik sich als ganzheitliches Konzept versteht, bei dem die gesamte Persönlichkeit, d.h. auch alle Entwicklungsbereiche des Kindes im Blickpunkt der Fördermaßnahmen stehen müssen.

Natürlich liegt der Schwerpunkt von Julias Förderung in der Arbeit an ihren phonologischen Prozessen. Dennoch habe ich immer ihre gesamte Entwicklung im Blick. Zur Ermittlung ihrer individuellen Förderziele führte ich eine umfassende Diagnostik durch. Um Aussagen über ihre phonetischen und phonologischen Störungsschwerpunkte machen zu können führte ich das Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (AVAK) durch. Dabei ging ich zuerst hypothesenorientiert vor. Die Überprüfung zeigte massive phonologische Störungen,

die sich hauptsächlich im Prozess der Öffnung äußerten. Nach der Theorie von Grohnfeldt, über die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade beim Erwerb von Lautgruppen, entschied ich mich entsprechend der Reihenfolge beim Erwerb der Lautgruppen vorzugehen. Ich begann die Förderung mit der Lautgruppe der Plosive. Entsprechend einer Prozessdiagnostik, die den diagnostischen Prozess als Bestandteil des pädagogisch-therapeutischen Prozesses sieht, führte ich in regelmäßigen Abständen erneut den AVAK durch, um meine Therapieziele gegebenenfalls zu korrigieren oder zu ergänzen. Auch hier versuchte ich eine kindgerechte und handlungsorientierte Vorgehensweise mithilfe eines selbst gestalteten Bilderbuches und einer „Überraschkiste“ anzuwenden. Neben der Arbeit an den Lautgruppen, setze ich z.B. Minimalpaare und Lautgebärden verstärkt ein. Hier leistet auch der Einsatz von Schrift eine wichtige Hilfe. Durch sie kann z.B. die bedeutungsunterscheidene Funktion einzelner Phoneme bei Minimalpaaren visuell hervorgehoben werden.

Im nächsten Jahr wird die grammatische Förderung einen neuen Schwerpunkt ausmachen, da Julia auch hier Verzögerungen in ihrer Entwicklung zeigt. Bei den Lautgruppen werde ich von den Plosiven auf die Frikative übergehen, da Julia inzwischen zu Übergeneralisierung bei den Plosiven neigt. Nach Hacker ist dies ein deutliches Zeichen dafür, die Arbeit an diesem Prozess zu beenden.

Ich selbst habe in diesen zwei Jahren sehr viel gelernt. Durch die Einzelförderung von Julia, die durch die Arbeit mit den beiden Kleingruppen ergänzt wurde konnte ich mein theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen. Dieses „Praktikum“ stellte nochmals eine ganz andere Form, als die Praktika im Rahmen des Studiums. Bei der Arbeit im Kindergarten war ich auf mich selbst gestellt. Ich hatte die Chance alles auszuprobieren, wurde auch nicht davor bewahrt manche Fehler zu machen. Ich persönlich finde diesen Lernprozess sehr wichtig und werde sicherlich in meiner späteren Arbeit, vom daraus erworbenen Praxiswissen profitieren. Nicht zuletzt kommen mir die vielfältigen Erfahrungen, die ich in der Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und in der Arbeit im Kindergartenalltag gewonnen habe zugute. Die gesamte Förderzeit von Julia stellt eine wertvolle Ergänzung meines Studiums dar. Eine der wichtigsten Erfahrungen, war der Versuch Sprachförderung in einem ganzheitlichen Rahmen zu gestalten und ihre Wirksamkeit zu erleben. Mit einer handlungsorientierten Interaktionstherapie, die stets die Gesamtentwicklung des Kindes im Blickfeld behält, erreichte ich bei Julia große Fortschritte. Es war nicht immer ganz leicht ihre Interessen, mit meinen Zielen zu vereinbaren. Sie forderte von mir ein

hohes Maß an Flexibilität, aber das Ergebnis bestätigte das Vorgehen. Um mit den Worten von Bruce Baker zu enden: „Wenn man Sprache sät, erntet man Kommunikation, sät man vorgegebene Kommunikation, so erntet man Desinteresse.“

10. Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2006): Selbsteinschätzungen sprachbeeinträchtigter Kinder. In: Bahr, R./ Iven, C. (Hrsg.) (2006): Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. S. 41-48
- Albrecht, S./ Krowatschak, D./ Krowatschak, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining für Kindergarten- und Vorschulkinder. 2. Auflage. Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin/ München: Verlag Langenscheidt
- Augst, G. (Hrsg.) (1977): Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Tübingen: Niemeyer
- Babbe, T. (1994): Pyrmonter Analyse Phonologischer Prozesse (PAPP). Wiesbaden: Steiner-Verlag
- Babbe, T. (2003): Pyrmonter Aussprache Prüfung – Diagnostik von Aussprachestörungen bei Kindern (PAP). Köln: Prolog-Verlag
- Bahr, R./ Iven, C. (2006): Sprache, Emotion, Bewusstheit: Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag
- Battacchi, M. (Hrsg.) (1997): Emotion und Sprache: Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache. 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang-Verlag
- Becker, K.-P./ Sovák, M. (1975): Lehrbuch der Logopädie. 2. bearbeitete und erweiterte Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag
- Beller, E. K./ Beller, S. (2005): Entwicklungstabelle. 5. Auflage. Berlin: Forschung und Fortbildung in der Kleinkindpädagogik
- Bindel, W. R. (2006): Die emotionale Basis der Artikulationstherapie im Vorschulalter. In: Bahr, R./ Iven, C. (Hrsg.) (2006): Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. S. 77-89
- Bode, S. / Wallner, U. (1986): Motorik und Sprache – eine bibliographische Übersicht. Hannover (Unveröffentlichte Examensarbeit).

- Braun, O. (2002): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik-
Therapie-Förderung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag
- Braun, O./ Füssenich, I./ Hansen, D./ Homburg, G./ Motsch, J. (1995): Leitlinien zur
spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit
Sprachbehinderungen. In: Die Sprachheilarbeit 40 [3] S. 315-119
- Bruner, Jerome (1979): Von der Kommunikation zur Sprache. In: Martens, K. (Hrsg.):
Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische
Analysen, methodische Grundlagen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag,
S. 9-60
- Bruner, J. S. (1989): Mutter-Sprache. In: Psychologie heute. September 1980, S. 61-67
- Bruner, Jerome (1990): Das Unbekannte denken. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag
- Bruner, J. S. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2. ergänzte Auflage. Bern: Verlag
Hans Huber
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003): Auf den Anfang
kommt es an – Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der
Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim/ Basel: Beltz-
Verlag
- Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe (2004): Schau doch meine Hände an.
Sammlung einfacher Gebärden zur Kommunikation mit nichtsprechenden
Menschen. 13. Auflage. Stuttgart: Fachverband des Diakonischen Werkes
- Clahsen, H. (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Tübingen: Narr-Verlag
- Cromer, R.F. (1974) The development of Language and Cognition. In: Foss, B. (Hrsg.):
New Perspectives in Child Development. Harmondsworth
- Dannenbauer, F.M./ Kotten-Sederqvist, A (1987): „Kasperl“ oder „Dafe“? Zum Problem
der Repräsentation in der phonologischen Prozessanalyse. In: Die
Sprachheilarbeit 32 [2] S. 77-85
- Dannenbauer, F. M. (1983): Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische
Ausprägungsform der Entwicklungsdyspraxie. Birckach: Ladewig
- Dannenbauer, F. M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.):
Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Drosdowski, Günther (Hrsg.) (1989): Duden Band 7: Das Herkunftswörterbuch –
Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag
- Dudenredaktion (2005): Duden Band 4: Die Grammatik. 7. völlig neu erarbeitete und
erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

-
- Dupuis, G./ Kerkhoff, W. (Hrsg.) (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess
- Eggert, D. / Lütje, B. / Johannkecht, A. (1990): Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 35 [3] S. 106-121
- Ehlich, K. (2006): Sprachliches Handeln – Interaktion und sprachliche Strukturen. In: Deppermann, A./ Fiehler, R./ Spranz-Fogesy, T. (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung
- Erker, R./ Roß, G. (2000): Lustiges Sprechzeichnen. Eine spielerische Sprachförderung – 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen. München: Pattloch-Verlag
- Flossmann, I., Schrey-Dern, D., Tockuss, C. (2001): Therapie bei kindlichen Sprach- und Sprechstörungen. In: Böhme, G. (Hrsg.): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 2: Therapie. 3. Auflage. München: Urban & Fischer
- Fox, Annette V. (2003): Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differentialdiagnostik – Therapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag
- Franke, Ulrike (2004): Logopädisches Handlexikon. 7. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Frostig, M. (1999): Bewegungserziehung. Neue Wege der Heilpädagogik. 6. neu gestaltete Auflage. München/ Basel: Reinhardt Verlag
- Führung, M. & Lettmayer, O. (1985): Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. 9. Auflage. Wien: Österreichischer Bundesverlag
- Füssenich, I. (1991): Zur Funktion der Schrift für die Therapie von Aussprachestörungen. In: Balhorn, H. (Hrsg.): Fibel ade? Lesen und Schreiben in der Grundschule. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Hamburg. S. 22-30
- Füssenich, I./ Heidtmann, H. (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: Wagner, K. R. (Hrsg.): Sprechhandlungs-Erwerb. Essen: Verlag: Die Blaue Blume. S. 102-122
- Füssenich, I. (1996): Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu Untersuchungen über gestörte Kindersprache. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung – Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S.187-204

- Füssenich, I. (2003): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. In: Leonhardt, A./ Wember, F. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 440
- Füssenich, I. (2005): Mündliche Sprache optimal fördern. In: Grundschule [1], 24-27
- Füssenich, I./ Löffler, C. (2005): Materialheft Schriftspracherwerb. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Gipper, H. (1985): Kinder unterwegs zur Sprache. Zum Prozess der Spracherlernung in den ersten drei Lebensjahren – mit 50 Sprachdiagrammen zur Veranschaulichung. Düsseldorf: Schwann-Verlag
- Gleitmann, L. R./ Wanner, E. (1982): Language Acquisition: The State of the Art. New York: Cambridge University Press
- Gollwitz, G. (1998): Mit Ritualen im Alltag Sprache fördern – ein Praxisbuch zur Förderung der Aussprache, der Grammatik und des Redeflusses. Bad Abbach: Pädagogischer Fachverlag zur Förderung von Sprache und Sprechen
- Gopnik, A., Kuhl, P., & Meltzoff, A. (2000). Was Kinder über Sprache lernen. In: Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel Verlag. S. 117-160
- Grabe, A./ Schmidt, T. (2006): ABC lernen mit Gedichten, Bildern und Arbeitsblättern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Grimm, H. (1987): Sprachentwicklung: Voraussetzung, Phasen und theoretische Interpretationen. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie – Eine Lehrbuch. Weinheim: Beltz-Psychologie Verlags-Union, S. 568-636
- Grimm, H. (2001): SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Göttingen. Hogrefe Verlag für Psychologie
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen. Hogrefe-Verlag
- Grohnfeldt, M. (1980): Erhebung zum altersspezifischen Lautbestand bei 3-6jährigen Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 25 [5] S. 169-177
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1996): Handbuch der Sprachtherapie, Band 1: Grundlagen der Sprachtherapie. 2. Auflage. Berlin: Spiess-Verlag
- Grohnfeldt, M. (1993a): Grundlagen der Therapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. 3. Aufl. Berlin: Edition Marhold

-
- Grohnfeldt, M. (1993b): Störungen der Sprachentwicklung. 6. völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin: Volker Spiess-Verlag
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2007): Lexikon der Sprachtherapie: Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Hacker, D. / Weiß, K.-H. (1986): Zur phonematischen Struktur funktioneller Dyslalien. Oldenburg: Verlag Arbeiterwohlfahrt
- Hacker, D. 1990: Eine Entdeckungsreise nach L1 oder: Wie M. sich der Phonologie des Deutschen nähert. In: Die Sprachheilarbeit 35 [2] S. 64-72
- Hacker, D./ Wilgermein, H. (2002): AVAK-Test mit CD-ROM. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Hacker, D./ Wilgermein, H. (2006): Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Hacker, D. (2002): Phonologie. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Hacker, D./ Wilgermein, H. (Hrsg.) (2003): Bilderbuch zum AVAK-Test. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Heckt, D./ Neumann, K. (Hrsg.) (2001) Deutschunterricht von A – Z. Braunschweig: Westermann
- Heilmittelkatalog [Online]: <http://www.heilmittelkatalog.de/logo/sp3.htm> [Stand: 10.07.07]
- Hennberg, R./ Klein, H./ Vogt, H. (Hrsg.) (2004): Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten – Kindzentrierung in der Praxis. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Hermann, C. / Fiebach, C. (2004): Gehirn und Sprache. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Verlag
- Ingram, D. (1995): Phonologische Unfähigkeit in Kindern. 3. Auflage. London: Wurr-Verlag
- Internationale Klassifikation der Krankheiten 10. Revision (ICD-10). In: Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (2007): [Online:] <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/> [Stand: 10.06.2007]
- Jakobson, R. (1985): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt a. M: Suhrkamp
- Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In:

- Kultusministerkonferenz. Beschlüsse der KMK 1998-2007 [Online]:
http://www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BS_JMK_KMK.pdf [Stand: 04.07.2007]
- Kautter, H. (1991): Das pädagogische Konzept einer Eigentätigkeit und an der „inneren Realität“ des Kindes orientierten Frühförderung. In: Trost, R./ Walthes, R. (Hrsg.): Frühe Hilfen für entwicklungsgefährdete Kinder. Wege und Möglichkeiten der Frühförderung aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt a. Main: Campus Verlag
- Keller, H./ Gauda, G./ Miranda, D./ Schölmerich, A. (1982): Strukturmerkmale elterlicher Sprache gegenüber Kindern im ersten Lebensjahr. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 14, S. 292-307
- Klann-Delius, G (1999): Spracherwerb. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung
- Kluge, G. (1980): Die Diagnostik der sensorischen Dyslalie. In: Die Sprachheilarbeit 25 [5] S. 178-188
- Knura, G./ Neumann, B. (1982): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin: Marhold-Verlag
- Kolonko, B. (2000): Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. 2. Auflage. Herbolzheim: Centaurus Verlag
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg Dezernat Jugend – Landesjugendamt (Hrsg.) (2006): Orientierungshilfe zur Bedarfsplanung in der Tagesbetreuung. Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales
- Kreuz, A. (2000): Metaphorische Fähigkeiten und Aussprachestörungen im Kindesalter. Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie 10. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Küspert, Petra/ Schneider, Wolfgang (2003): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache – Anleitung und Arbeitsmaterial. 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Rubrecht Verlag.
- Largo, Remo H. (1993): Babyjahre – Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Hamburg: Carlsen Verlag
- Lindgren, A. (2006): Das verschwundene Land. 7. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag

- Lütke, U. (2004): Emotionen im Unterricht – Theorie und Praxis einer relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, M.: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Markl, J./ Campbell, N. A. (1997): Biologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Melchers, P./ V. Preuß: (1991): K-ABC. Kaufman-Assessment Battery for Children. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger
- Merten, S. (1997): Wie man Sprache(n) lernt: eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (1983): Schulgesetz. In: Vorschriftendienst Baden-Württemberg [Online]: www.vd-bw/rechtsdienst.nsf/weblink/6400-1_02.n_1.2.4.7.4 [Stand: 04.07.2007]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (1984): Verwaltungsvorschrift Öffentliche Schulkindergärten. In: Schulamt Stuttgart [Online]: www.schulamt-stuttgart.de/schulamt/astff/Info_RG_Schulkiga.pdf [Stand: 04.07.2007]
- Ministerium für Arbeit und Soziales (2005): Kindergärten. [Online]: <http://www.sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/Kindergaerten/80778.html> [Stand: 04.07.2007]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2006a): Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (KiTaG). In: Vorschriftendienst Baden-Württemberg [Online]: http://www.vd-bw.de/webvdbw/rechtsdienst.nsf/weblink/2231-1_02.b [Stand: 26.06.2007]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.) (2006b): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase: Weinheim/ Basel: Beltz-Verlag
- Oerter, R./ Montada, L. (2002) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag
- Offergeld, K. (1983): Die zentrale Dyslalie. In: Die Sprachheilarbeit 30 [4]
- Papoušek, M. / Papoušek, H. (1989): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In Keller, H. (Hrsg.):

-
- Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag, S. 465-489
- Piaget, J. (1990): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. 4. ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag
- Schmid-Barkow, I. (2003): Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule 2003 [9] S. 38-40
- Scholz, H.-J. (1974): Zum phonologischen Aspekt des Spracherwerbs und dessen Bedeutung für die Dyslalie. Die Sprachheilarbeit 19 S. 145-152
- Seemann, M. (1974): Sprachstörungen bei Kindern. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit
- Snijders, J.Th. (Hrsg.) (1996): SON-R 2½ -7. Snijders-Oomen non-verbaler Intelligenztest. Frankfurt: Swets Test Services
- Stampe, D. (1979): A dissertation on natural phonology. New York: Garland
- Stern, D. N. (2000): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag
- Stiller, U. (1994): Phonetische und phonologische Analyse: Aachener Dyslalie Diagnostik. In: Springer, L./ Schrey-Dern, D. (Hrsg.): Logopädische Diagnostik von Sprachentwicklungsverzögerungen. Stuttgart: Thieme Verlag
- Szagun, G. (1996): Sprachentwicklung beim Kind. 6. vollständig bearbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags-Union
- Thiel, M. M. (Hrsg.)/ Weinrich, M./ Zehner, H. (2005): Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Dyslalietherapie in Bewegung. 2. erweiterte Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag
- Ulich, M.: (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kindergarten heute 3/2003
- Van Riper, C./ Irwin J. (1994): Artikulationsstörungen. Diagnose und Behandlung. 5. Auflage. Berlin: Spiess-Wissenschaftsverlag
- Wängler, H.-H., Baumann-Wängler, J. (1984): Phonetische Logopädie – Die Behandlung von Kommunikationsstörungen auf phonetischer Grundlage, Lieferung 3, Berlin: Edition Marhold
- Wehner, S. (2001a): Eine Vergleichende Analyse von Therapieansätzen zur Behandlung phonologischer Störungen der Sprachentwicklung. Teil 1. Mit Sprache 2001 [2], S. 1-49

-
- Wehner, S. (2001b): Eine Vergleichende Analyse von Therapieansätzen zur Behandlung phonologischer Störungen der Sprachentwicklung. Teil 2. Mit Sprache 2001 [3], S. 3-50
- Weinrich, M./ Zehner, H. (2005): Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Dyslalietherapie in Bewegung. 2. Auflage. Berlin: Springer Verlag
- Wendlandt, W. (2000): Sprachstörungen im Kindesalter – Materialien zur Früherkennung und Beratung. 4. überarbeitete Auflage. Berlin: Thieme-Verlag
- Wildegger-Lack, E. (2006): Aussprachestörungen im Wandel der Zeit – Historischer Rückblick auf 50 Jahre Aussprachestörungen in Deutschland. In: Die Sprachheilarbeit 51 [2]
- Sozialgesetzbuch[Online]:http://www.sozialesetzbuch.de/gesetze/08/index.php?norm_ID=0802200 [Stand: 04.07.2007]
- Ziller, D./ Wohlleben, B. (2006): Lautinventar und phonologische Prozesse bei 4jährigen Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 51 [2] S. 61-67
- Zimmer, D. E. (1987): So kommt der Mensch zur Sprache: über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache. 2. Auflage. Zürich: Haffmans-Verlag
- Zimmer, H. D. (1992): Von Repräsentationen, Modalitäten und Modulen. In: Sprache und Kognition 11 [] S. 65-74
- Zimmer, R. (2003): Kreative Bewegungsspiele: psychomotorische Förderung im Kindergarten. 15. Auflage. Freiburg: Herder Verlag